

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky

PROSTŘEDÍ TŘÍDY
CLASSROOM ENVIRONMENT

Diplomová práce

Vypracoval: Radek Alferi

Obor: učitelství pro I. stupeň ZŠ, Vv

Forma studia: prezenční

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D.

Diplomová práce dokončena: březen 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 26.3.2009

Po

Děkuji PhDr. Marii Linkové, Ph.D. za cenné rady a připomínky při zpracování diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá sociálním a fyzikálním prostředím školní třídy a školy. Teoretická část charakterizuje edukační prostředí a dále stručně popisuje metody zkoumání psychosociálního klimatu na prvním stupni základní školy. Praktická část se zabývá aktuálním a preferovaným sociálním klimatem za použití standardizovaného dotazníku „Naše třída – Aktuální forma, Naše třída – Preferovaná forma“ a fyzikálním klimatem za použití autorského dotazníku a vyhodnocuje získané výsledky.

Klíčová slova: sociální klima, fyzikální klima, edukační prostředí

Abstract

Diploma work deals with social and physical environment of classroom and school. The theoretical part characterises educational environment and briefly describes psychosocial climate research methods at elementary schools. The practical part deals with actual and preferred social climate using standardised questionnaires „My class inventory – Actual form“, „My class inventory – Preferred form“ and physical climate using author's questionnaire, evaluating acquired results.

Key words: social climate, physical climate, educational environment

BSAH:

VOD.....	7
VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ.....	8
PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY.....	8
EDUKAČNÍ PROSTŘEDÍ.....	9
NĚJŠÍ EDUKAČNÍ PROSTŘEDÍ.....	11
NITRNÍ EDUKAČNÍ PROSTŘEDÍ.....	12
FYZIKÁLNÍ PROSTŘEDÍ – FYZIKÁLNÍ FAKTORY.....	12
1 Prostorové dispozice třídy.....	12
2 Školní nábytek.....	15
3 Akustika ve třídě.....	17
4 Mikroklimatické podmínky.....	18
5 Osvětlení.....	19
6 Barva.....	20
SYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY.....	22
DETERMINANTY A PRVKY KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY.....	22
1 Žák mladšího školního věku.....	24
1.1 Pohlaví žáka.....	28
1.2 Věk žáka.....	29
2 Počet žáků ve třídě.....	29
3 Sociokulturní podmínky.....	29
4 Učitel.....	30
5 Atmosféra třídy.....	32
6 Komunikace.....	33
KČNÍ VÝZKUM.....	36
CO JE AKČNÍ VÝZKUM?.....	37
CÍLE, FUNKCE A CHARAKTERISTIKY AKČNÍHO VÝZKUMU.....	37
FÁZE AKČNÍHO VÝZKUMU.....	39
METODY ZKOUMÁNÍ KLIMATU TŘÍDY.....	39
MCI – MY CLASS INVENTORY.....	41

VÝZKUM SOCIÁLNÍHO FYZIKÁLNÍHO KLIMATU TŘÍDY.....	45
CHARAKTERISTIKA ŠKOLY.....	46
CHARAKTERISTIKA TŘÍDY.....	47
DOTAZNÍK MCI – AKTUÁLNÍ A PREFEROVANÉ KLIMA TŘÍDY.....	48
VÝSLEDKY VÝZKUMU SOCIÁLNÍHO KLIMATU	49
DOTAZNÍK FYZIKÁLNÍHO KLIMATU TŘÍDY.....	54
1 POPIS PROSTŘEDÍ TŘÍDY 3. ROČNÍKU.....	55
2 VÝSLEDKY ZKOUMÁNÍ FYZIKÁLNÍHO KLIMATU TŘÍDY.....	56
2.1 Uspořádání do písmene U.....	59
2.2 Uspořádání klasické.....	60
2.3 Uspořádání do skupinek.....	61
SHRNUTÍ DOSAŽENÝCH VÝSLEDKŮ.....	63
1 VÝZKUM SOCIÁLNÍHO KLIMATU TŘÍDY.....	63
2 VÝZKUM FYZIKÁLNÍHO KLIMATU TŘÍDY.....	63
VĚR.....	65
TERATURA.....	66

Úvod

Diplomová práce je orientována na fyzikální a sociální klima školní třídy na prvním stupni základní školy. Cílem práce je zjistit stav klimatu mé třídy, ve které jsem třídním učitelem, z pohledu žáku, porovnat žákovská přání a přítomný, aktuální stav, včetně názorů na fyzikální klima naší třídy. Problematikou sociálního klimatu se společnost zabývá zhruba od 30. let 20. století. Byla provedena řada výzkumů s použitím různých metod a bylo vytvořeno mnoho teorií.

Teoretická část je zaměřena na podrobnější popis edukačního prostředí a jeho složek. Nalezneme zde popis jednotlivých částí prostředí a faktorů, které na ně působí. V bloku fyzikálního prostředí se budu zabývat otázkou ergonomických parametrů třídy, nábytkem, akustikou, mikroklimatickými podmínkami, osvětlením a využitím barev. Jsou zde zmíněny i zdravotní požadavky a normy. Dispozice třídy popisují požadavky na prostorové uspořádání třídy i v souvislostech s historickým vývojem.

Druhý blok v teoretické části se věnuje prostředí psychosociálnímu. Je zde popsáno klima třídy jako jev dlouhodobější a atmosféra jako jev krátkodobý. Podrobněji jsou popsáni i činitelé klimatu třídy, tedy žák a učitel. Uvedena je zde také část o psychickém i fyzickém vývoji dítěte mladšího školního věku. Charakteristika učitele je uvedena i se stručným historickým vývojem profese. Více prostoru je věnováno jedné z nejdůležitějších složek interakce učitel – žák, tedy komunikaci, která se zásadně podílí na tvorbě klimatu třídy.

Poslední blok teoretické části je věnován seznámení s přístupy zkoumání klimatu školní třídy a používaným výzkumným metodám. Zejména se zaměřím na akční výzkum. Podrobněji je zde popsána dotazníková metoda MCI, která je u nás známa jako dotazník Naše třída. Nalezneme zde informace o vývoji dotazníku, jeho aplikaci a vyhodnocení.

Praktická část diplomové práce je rozdělena na část popisující prostředí mé školní třídy pomocí výsledků dotazníků Naše třída a část, která se zabývá daty získanými prostřednictvím dotazníků zaměřených na fyzikální klima této třídy.

1 Vymezení klíčových termínů

1.1 Psychosociální klima třídy

Nejprve bych uvedl definici Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 107): „Sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě.“

Například Lašek (2001) sociální klima definuje v souvislosti s dalšími termíny: prostředí a atmosféra třídy. Termín klima třídy se potom nachází mezi nimi. Prostředí je nejširší pojem a zahrnuje prostředí školy z hlediska umístění v regionu, architektonické prostředí, ergonomická hlediska, hlediska hygienická i stupeň a typ školy. Podle Laška (2001, s.40) klima třídy představuje „trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“

Termín atmosféra používá Lašek (2001) v nejužším smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení, kompozicích, písemných pracech, maturitách, před pololetním či závěrečným hodnocením. Jedná se o emočně vypjatější a variabilnější situace, ve kterých širší klima může a nemusí působit, např. celoroční klima třídy, charakterizované kooperací, nemusí při individuálním zkoušení na žáky působit a jejich individuální výkony mohou být naopak motivovány spíše soutěživostí.

Mareš (2007) definuje termín sociální klima jako označení pro jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v určité třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé, kteří v dané třídě vyučují a také učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno také širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru.

Termín sociální klima třídy je některými autory chápán poněkud odlišně. Prokop (1996) chápe klima třídy jako všechna pravidla života a činnosti ve třídě, která jsou ve třídě „vnucována“ učitelem během řešení běžných didaktických a výchovných situací. Učitel je tedy podle něho hlavní tvůrce klimatu, který svými pravidly ovlivňuje chování a jednání žáků.

Z předchozích definic tedy vyplývá, že termín sociální klima třídy je značně obsáhlý a jeho součástí je časový úsek, tvůrci prostředí přímo ve třídě, ale i v širším okolí, tedy škola, ostatní žáci a učitelé. Definice se tedy shodují na tom, že záleží hlavně na tvůrcích tohoto klimatu, na žácích a učitelích jedné konkrétní třídy. Z hlediska délky trvání můžeme konstatovat, že sociální klima třídy je jevem dlouhodobějším.

1.2 Edukační prostředí

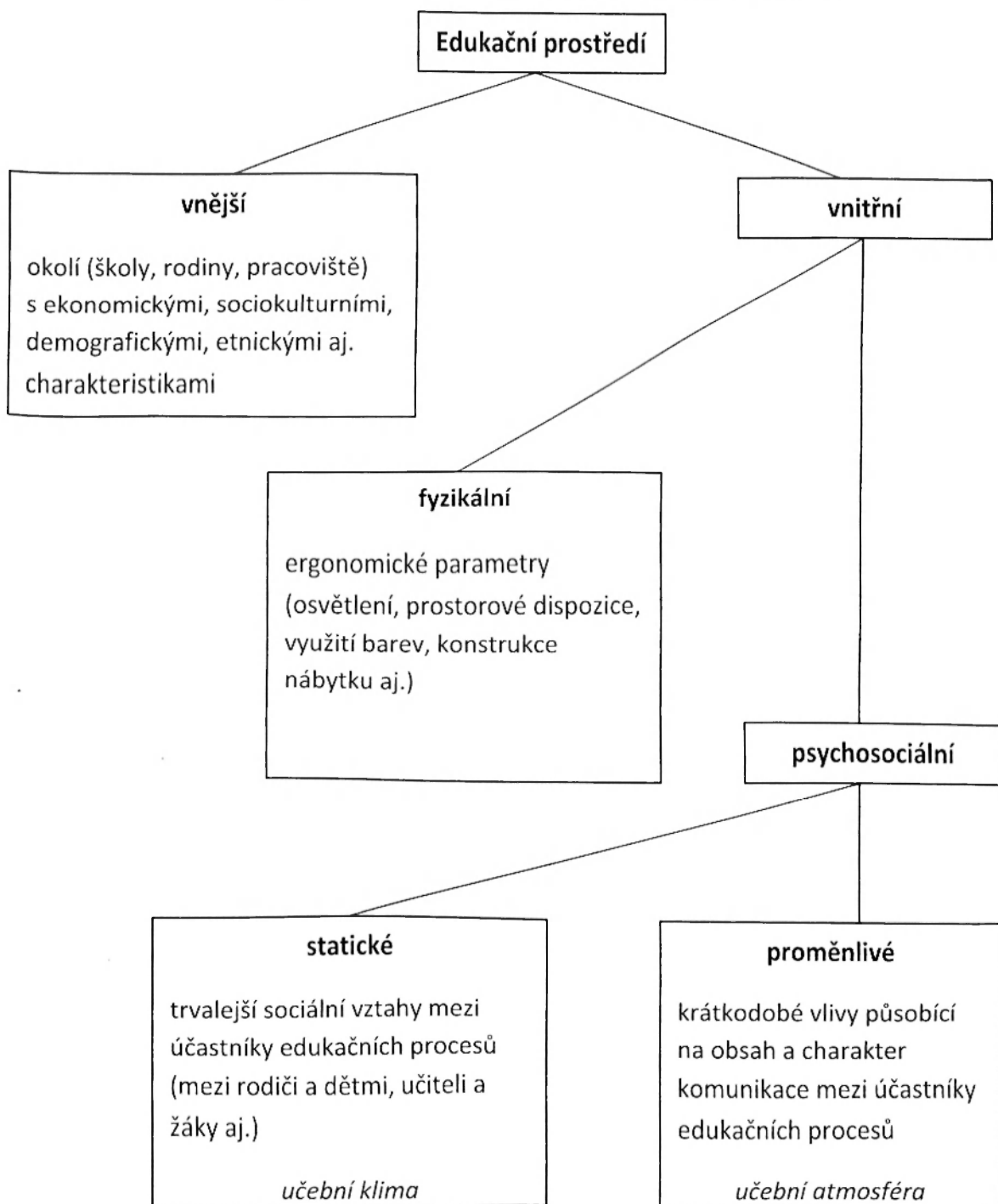
Pojem „edukační prostředí“ je v pedagogické teorii poměrně nový. Tradiční česká pedagogika tento pojem nezná a nepracuje s ním. Ale výzkumné práce v zahraničí dokládají, že edukační prostředí je jedním z klíčových konceptů, který umožňuje adekvátně vysvětlovat jevy a procesy edukační reality. Již ve starověku existovalo vědomí toho, každá edukace se realizuje v nějakých konkrétních podmínkách a situacích.

V díle J. A. Komenského, zejména v knize Velká didaktika, jsou obsaženy četné návrhy vztahující se k vytváření optimálního edukačního prostředí pro školní výuku. Byl si vědom, že v edukačním prostředí realizovaném ve školní budově a třídě působí určité faktory, které jej mohou pozitivně či negativně ovlivňovat. Komenský poukazoval především na fyzické faktory edukačního prostředí ve škole, tedy uspořádání vnitřního a vnějšího prostředí školy tak, aby bylo pro žáky „příjemné“.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) uvádí, že edukační prostředí je jakékoli prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení. Charakter edukačního prostředí ovlivňuje vzdělávací výsledky.

Edukační prostředí řeší také česká legislativa. Pomocí nařízení, zákonů a vyhlášek stanovuje požadavky a doporučení na řešení učebního prostředí. Nejnovější je vyhláška z roku 2005 – vyhláška č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých.

Obrázek 1. – Rozdělení edukačního prostředí podle Průcha (2005)



Jednotlivými částmi edukačního prostředí se budu zabývat podrobněji v následující kapitole.

2 Vnější edukační prostředí

Pojem edukační prostředí je vysvětlen v předchozí kapitole. V této kapitole se budeme věnovat jeho podrobnějšímu popisu. Je důležité upozornit na vliv celého edukačního prostředí na vzdělávací výsledky žáků, kteří jsou v tomto prostředí vzdělávání.

Podle Laška (2001) člověk interaguje s prostředím v podstatě na třech úrovních. Jednak v úzkých osobních kontaktech: ty souvisí především s rodinou, okruhem přátel, u dětí se školní třídou, učitelem, skupinami spolužáků, vrstevníků. Toto prostředí můžeme označit jako *mikroprostředí*. V tomto prostředí mívají podněty největší intenzitu, frekvenci a délku trvání.

Dále jde o prostředí lokální, vymezené zhruba místem bydliště a okolí. Zahrnuje přírodu, kulturu i sociální vazby všeho druhu v tomto prostoru. Patří sem i škola jako celek a další kulturně výchovné instituce. Toto prostředí označíme jako *mezzoprostředí*.

Poslední rovinou je širší okruh prostředí, který přesahuje rámec předcházejícího prostoru. Je představován společenskými vlivy a podmínkami, které se odrážejí v životě jedince a spolupůsobí na formování jeho osobnosti. Toto prostředí se označuje jako *makroprostředí*.

Pokud budeme vycházet z Průchova rozdělení (2005), patří vnější prostředí do stupně mezzoprostředí. Do přírody patří zejména umístění školy na venkově nebo ve městě. Podle výzkumů byly zjištěny rozdíly působení prostředí mezi školami venkovskými a městskými. Samozřejmě záleží i na jakém umístění je konkrétní škola ve městě, zda se jedná o sídlištní školu, starou zástavbu nebo okrajovou část města či se nachází v centru.

Na poloze školy také závisí i její další možnosti. Zda má k dispozici vhodná sportoviště, místa pro procházky, výtvarné činnosti mimo budovu školy aj. Vyhláška (410/2005) přesně stanovuje minimální požadavky na velikost nezastavěné plochy pozemku školy na 34 m² na 1 dítě. Plocha pro tělovýchovu a sport musí činit nejméně 16 m² na 1 žáka. Plocha pozemku musí být oplocena.

Zde mohou mít výhodu venkovské děti v oblasti sportovního vyžití, ale zase naopak mohou být handicapovány v oblasti kultury, protože nemají takové možnosti kulturního vyžití, obzvlášť v malých vesnicích.

3 Vnitřní edukační prostředí

Lašek (2001) uvádí, že jde o mikroprostředí – úzké osobní kontakty. Lašek do svých definic ale nezahrnul fyzikální prostředí.

Mohli bychom tedy říci, že se jedná o vnitřní prostředí ve smyslu „uvnitř“ školy a jeho součástí je jak část fyzikální, tak část psychosociální.

3.1 Fyzikální prostředí – fyzikální faktory

Na obrázku číslo 1 je uvedeno, že se jedná o prostorové dispozice třídy, nábytek, vybavení, osvětlení, akustiku, vytápění, větrání, využití barev.

Prostorové dispozice školy a třídy jsou neměnné. Další z faktorů měnit lze, ale i tak dochází k jejich změnám jen občas a většinou souvisejí s finančními možnostmi školy (např. nábytek). Poslední skupinu tvoří faktory, které jsou krátkodobé. Jejich působení se liší v jednotlivých třídách, ale i v určité třídě během jednoho dne či hodiny – jedná se o vytápění, větrání, přirozené světlo.

Na fyzikálním klimatu a následně na psychosociálním klimatu se všechny tyto faktory více či méně podílí.

3.1.1 Prostorové dispozice třídy

Vnitřního prostoru třídy jako místnosti se týkají dispozice prostorové. Ty jsou ovlivněny hlavně rozmístěním oken, tedy dopadem přirozeného světla. Samotné prostorové uspořádání je pak různé.

V dobách dřívějších vypadala třída úplně jinak. Fungovala nejen pro výuku, ale současně jako byt učitele. Mohla sloužit také jako místnost, kde přespávali chudí žáci. V jejím prostoru se často nacházely nejen lavice, židle, tabule, almary na uložení školních pomůcek, ale i skříně s osobními věcmi učitele, byly zde i truhly s nádobím pro žáky chudé.

Zcela jiné bylo také rozmístění nábytku. Žáci seděli podél stěn a tak daleko od sebe, aby se jeden druhého nemohl dotknout. Učitel seděl na vyvýšeném místě – katedře.

V dnešní době si mohou většinou sami učitelé rozhodnout o rozmístění nábytku a úložných prostor ve třídě. Z určitého pohledu ale prostorové rozdělení třídy zůstává stále stejné, bez ohledu na polohu nábytku. Převážně dětem patří prostor školních lavic, prostor mezi nimi a případný koberec, prostor u tabule a v blízkosti katedry patří učiteli. Může se zdát, že variabilita v rozmístění nábytku je široká, učitel ovšem musí uvážit i ostatní fyzikální faktory, zejména osvětlení.

Vyhláška (410/2005) se zabývá velikostí prostoru a stanovuje minimální prostor ve třídě základní školy na 1 žáka. Je to 4 m². Také se vyjadřuje k podlaze, která má odpovídat charakteru výchovy a musí být snadno čistitelná.

Studie zaměřené na vhodné prostorové uspořádání třídy nepřinesly jednotný názor. Shodují se ale na doporučeních, která pomohou k vytvoření příjemného edukačního prostředí. Zde se jedná o *blízkost*, tedy možnost učitele se bez problému přiblížit ke každému žákovi tak, aby s ním mohl kdykoli přímo komunikovat a nemusel přitom překonávat překážky nebo vyrušovat ostatní žáky. Dále je to *viditelnost* ve smyslu, učitel vidí na žáka, žáci na vizuální pomůcky. *Dostupnost* pomůcek a materiálů, která souvisí s dostatečnými úložnými prostory. V neposlední řadě je *bezpečnost*. (Pasch a kol., 1998)

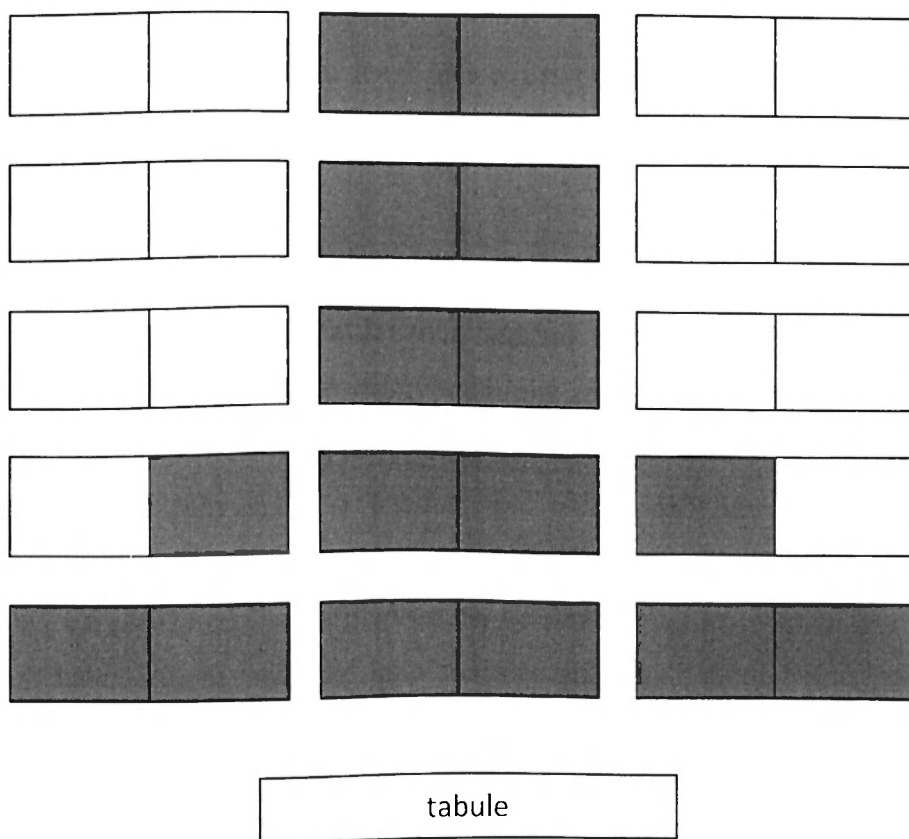
Velmi důležitá je otázka bezpečnosti. Podrobně se jí zabývá Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 37 014/2005-25, Věstník MŠMT sešit 2/2006. V tomto dokumentu můžeme nalézt jednak pokyny pro ochranu zdraví v konkrétních případech, zvláště pak při speciálních vyučovacích předmětech, tělesné výchově, výuce plavání, výuce lyžování a jiných akcích konaných mimo budovu školy. Dále se také zabývá prevencí – předcházení rizikům. Téma ochrany a bezpečnosti zdraví je i součástí Rámcového vzdělávacího programu v oblasti Člověk a zdraví – výchova ke zdraví.

Otázkou vztahu prostorového uspořádání třídy a pedagogické komunikace se zabývají např. Mareš a Křivohlavý (1995).

Pedagogická komunikace je podle nich výměna informací mezi účastníky vzdělávacího procesu, která má sloužit výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky.

Tudíž prostorové rozmístění účastníků pedagogické komunikace má na ni velký vliv. Učitel se pohybuje nejčastěji v prostoru katedry a tabule, žáci ve svých lavicích. K zajímavému závěru došel Průcha (1971), který toto téma zkoumal. Podle něho jsou ve třídě místa, kterým učitel věnuje více pozornosti a žáci zde sedící jsou aktivnější. Tento prostor je nazýván „akční zóna učitele“. Není přesně dána, ale její tvar přibližně zobrazuje Obrázek 2. Akční zóna učitele.

Obrázek 2. Akční zóna učitele



Books se svými společníky (Mareš, Křivohlavý, 1995) se tomuto tématu také věnoval. Podle jejich výzkumů v běžné třídě existují tři různé komunikační zóny. Tyto zóny jsou dány vzdáleností v metrech od učitele, který stojí u tabule. Books je stanovil

takto: 1. zóna je nazývána sociálně poradní a pohybuje se do 3,7 m; 2. zóna je tzv. blíže veřejná a leží ve vzdálenosti 3,7 m až 7,6 m a 3. zóna, kterou nazývá vzdáleně veřejná, leží v prostoru nad 7,6 m. V zóně první je komunikace samozřejmě nejčetnější, v třetí zóně je její četnost naopak minimální.

Mohlo by se zdát, že intenzitu komunikace ovlivňuje pouze učitel. Bude tomu ale jinak, pokud učitel dětem přenechá volbu zasedacího pořádku. Tím se vlastně stanou žáci tvůrci komunikačních zón. Snaživí a komunikativní žáci obsadí většinou první lavice. Žáci méně komunikativní pak obsadí lavice zadní a tím se dostanou dobrovolně mimo učitelovu akční zónu. Tady si musí pedagog dát pozor na žáky, kteří se mimo akční zónu dostanou díky zdravotním problémům. Také může dojít k prohloubení problémů, které vedou k ostychu u žáků, kteří nechťejí být vyvoláváni a nechťejí se veřejně projevovat. Může se také stát, že žáci sedící mimo aktivní zónu mají čas dělat jiné věci, nedávat pozor. Tím může dojít ke zhoršení prospěchu, zhoršení chování a v interakci s učitelem až k averzi z jeho strany. Z tohoto důvodu by měl učitel svoji akční zónu měnit. Může chodit mezi lavice a tím akční zónu posunout, může měnit zasedací pořádek, měnit rozmístění nábytku.

3.1.2 Školní nábytek

V dobách minulých žáci často neměli své místo na psaní. Seděli na nízkých židlích a psali „na koleně“. Bohužel toto můžeme vidět i dnes ve školách některých chudých zemí. Postupem času se jejich podmínky začaly zlepšovat a žáci měli ve třídě své židle a lavice. Až roku 1805 v Novém zákoníku obecného školství se objevily předpisy, které se zabývaly i vybavením škol. Ale o nábytkovém vybavení se zde dočteme jen velice obecné informace. Krauman (1954, s. 22) cituje ze zákoníku: „lavice nemají být ani příliš nízké ani příliš vysoké, ve svršku mají se vyvrtati díry k zasazení hliněných kalamářů, na odložení knih má sloužiti jedno příčné prkno pod svrškem přidělané“. V zákoníku jsou zmíněny tři typy školních lavic, pro 4, 5 nebo 6 žáků. Jako další je zde uvedena tabule, sedadlo a stolek pro učitele, a „zvláštní skříň k úschově knih, určených pro chudé žáky“.

Výběr školního nábytku je v dnešní době velice široký. Firmy, které se na výrobu školního nábytku specializují, nabízejí stoly a židle s nastavitelnou výškou,

speciální stoly určené do učeben fyziky, chemie, výtvarné výchovy. Na trhu jsou na výběr různé varianty, typy, tvary i barvy. Bohužel jsou stále ještě školy, které jsou vybaveny starým nábytkem, který je již nejen nefunkční a zastaralý, ale také většinou v jedné velikosti. A vzhledem k tomu, že ve třídě jsou děti shodného věku, nemusí být stejného vzrůstu. Je tedy zapotřebí, aby byl starý nábytek nahrazen novým a především polohovatelným, aby každé dítě ve třídě mohlo mít vhodné pracovní podmínky.

Vyhláška (108/2001) říká, že všechny učebny školy musí být vybaveny školním nábytkem, který zohledňuje rozdílnou tělesnou výšku žáků. Vyhláška (410/2005) stanovuje vhodné výšky sedáků židle a desky stolu vzhledem k vzrůstu žáka – viz Tabulka 1. Velikost typů nábytku. Nalezneme zde i základní ergonomické zásady práce žáků vsedě.

Tabulka 1. Velikost typů nábytku

Výška sedáku židle (mm)	Výška desky stolu (mm)	Vhodné výšky dětí (cm)
260	460	100.0 – 112.5
300	520	112.5 – 127.5
340	580	127.5 – 142.5
380	640	142.5 – 157.5
420	700	157.5 – 172.5
460	760	172.5 – 187.5

Vzhledem ke zdraví žáků je výběr vhodného vybavení velmi důležitý. Žáci základních škol procházejí při nástupu do školy velkými fyziologickými i psychickými změnami. Na úplném začátku svojí školní docházky nemívají děti problémy s držení těla, protože nemusejí setrvávat dlouho v určité poloze. Ale po nástupu do školy se může objevit vadné držení těla, především z důvodu omezení pohybu. Špatně zvolený nábytek může vést k nevhodnému zakřivení páteře a k dalším vadám s ním souvisejícím. Vědecké výzkumy dokazují, že nábytek nevyhovující dětským proporcím

může negativně působit na krevní oběh, zažívání, dýchací systém. S tím souvisí i psychická pohoda. Žák může být nesoustředěný a unavený.

Kromě toho, že by měl být nábytek nejen účelný a lákavý pro děti, měl by být hlavně bezpečný. Bohužel nejsou přesná pravidla, jak by měl bezpečný nábytek vypadat. Existují však dvě takové hlavní zásady, které by měly být dodržovány a na které by se měla škola při nákupu nového nábytku do třídy zaměřit. Nábytek by neměl mít ostré rohy samozřejmě tam, kde je to možné. A důležitá je také zdravotní nezávadnost – tedy použití netoxického materiálu.

Kromě stolů a židlí jsou ve třídě také skříně, které slouží k ukládání vyučovacích pomůcek, potřeb na výtvarnou a pracovní výchovu. V současné době mohou být v budově školy nebo přímo ve třídách skřínky, ve kterých si každý žák ukládá svůj cvičební úbor, kufrík s výtvarnými potřebami, ale i učebnice a sešity. Na prvním stupni je to opravdu výhodou, jelikož děti nemusí nosit stále vše ve školní tašce a tím pádem, nejsou přetěžovány. Tento úložný prostor musí být dostatečně velký a přístupný pro všechny děti. A také zde musí být dodrženy bezpečnostní požadavky.

Dále ve třídách najdeme nástěnky, obrazy, výukové tabule. Velkým přínosem pro současnou výuku jsou interaktivní tabule, které se na základních školách stále častěji objevují.

Součástí třídy je také umyvadlo. Vzhledem k udržování čistoty je vhodné, aby byl prostor kolem umyvadla obložen dlaždičkami. Ve třídě by samozřejmě neměl chybět odpadkový koš. Výchovné a zároveň ekologické je umístění oddělených nádob na tříděný odpad.

3.1.3 Akustika ve třídě

Dobré akustické podmínky patří samozřejmě k dobrému edukačnímu prostředí. Děti mají zvýšenou citlivost vnímání hluku a pokud jsou akustické podmínky špatné, může se u nich projevit únava a bolesti hlavy. Také se mohou brzy unavit, pokud musí neustále namáhat svůj sluch, aby dobře slyšely a porozuměly.

Pro učitele jsou dobré akustické podmínky také velmi zásadní. Jeho hlas je jeden z nejdůležitějších „pracovních nástrojů“. Dobrá akustika ve třídě mu dá možnost pracovat s hlasem, využít jeho polohy, barvy, intonace, síly tempa aj.

3.1.4 Mikroklimatické podmínky

Mezi mikroklimatické podmínky patří teplota, proudění vzduchu a vlhkost.

Teplota

Vyhláška (108/2001) stanovuje teplotu vzduchu v učebnách určených k trvalému pobytu nejméně na 20 – 22 °C a doplňuje údaje o teplotě podlahy, která nesmí klesnout pod 19 °C. V letním období je nejvyšší přístupná teplota v učebnách 26 °C. Teplota musí být zjišťována nástěnnými teploměry ve výšce 1,2 až 1,5 m. Ve vyhlášce najdeme i teplotní hranice a pravidla, kdy musí být provoz školních zařízení zastaven pro nevhodné teplotní podmínky.

Je také důležité si uvědomit, že každý člověk vnímá teplo jinak, i jedna osoba může teplo vnímat různě a to v závislosti na aktuálním fyzickém, psychickém či sociálním stavu. Bartko (1980) upozorňuje, že děti jsou citlivé hlavně na přehřátí, které u nich vede dříve k únavě a vyčerpání.

Vlhkost

Pro lidský organismus se optimální hodnoty vlhkosti pohybují kolem 40 %. Vyšší vlhkost sama o sobě lidem nevadí, ale vytváří vhodné podmínky pro růst plísní a mikroorganismů, které pak mohou působit zdravotní potíže.

Hodnoty pod 20 % mohou působit negativně na lidský organismus – může docházet k vysychání sliznic a ke ztrátě jejich obranyschopnosti. Bohužel, ve většině vytápěných místností, kde není vzduch uměle zvlhčován, je vlhkost v hodnotách nižších. Pokud venku nemrzne, je možné vlhkost ve třídě ovlivňovat větráním. Vyhláška stanovuje reálnou vlhkost vzduchu bytových místností školských zařízení na 40 až 60 %. Bohužel, na rozdíl od teploty zde nenajdeme prostředky, kterými by se měla vlhkost ve třídách kontrolovat a zjišťovat.

Proudění vzduchu

Prostory zařízení pro výchovu a vzdělávání určené k trvalému pobytu musí být přímo větratelné. V příloze vyhlášky lze najít i výměru vzduchu v učebnách, tělocvičnách, šatnách a dalších prostorech školy.

Důležitá je rychlost proudění vzduchu. Pokud je proudění vzduchu malé, je lidmi pocíťováno jako „těžký nedýchatelný vzduch“. Tento pocit je samozřejmě intenzivnější, když jsou teploty vyšší. Naopak vyšší intenzita proudění vzduchu může vyvolat průvan, který může, v horším případě, způsobit zdravotní problémy.

V příloze 3. Vyhlášky č. 410/2005 Sb. nalezneme číselné hodnoty týkající se intenzity větrání čerstvým vzduchem a parametry mikroklimatických podmínek.

3.1.5 Osvětlení

Hlavně ze zdravotního hlediska je důležitým parametrem osvětlení třídy. Špatné osvětlení může způsobit trvalé vady zraku a vrozené vady zhoršit.

Vyhláška (410/2005) uvádí, že v prostorách určených k pobytu s trvalým charakterem, musí být zajištěno vyhovující denní osvětlení. Za trvalý charakter je považována činnost po dobu 4 a více hodin. Denní světlo je důležitou fyziologickou a psychologickou potřebou lidského organismu a je v tomto smyslu pro člověka nenahraditelné.

Dostatečné osvětlení musí být zajištěno v celém prostoru školní třídy. Žáci sedící u okna musí mít stejné podmínky, jako žáci sedící na opačné straně třídy. To platí i při osvětlení tabule. Proto také ve stěně za tabulí nesmí být umístěn osvětlovací otvor, případně musí být překryt neprůsvitným materiálem.

Kaňka (2007) uvádí dvě důležitá kritéria osvětlení – kvantitu a kvalitu. Z hlediska kvantitativního jde hlavně o dostatek osvětlení. Kritériem charakterizujícím úroveň denního osvětlení je tzv. *činitel denní osvětlenosti*. Pro určení dostatečného osvětlení se používá tabulka „Požadované hodnoty činitele denní osvětlenosti podle normy ČSN“, kterou vydal Český normalizační institut. Vnitřní prostory slouží různým činnostem a podle toho mají rozdílné nároky na osvětlení. Z tohoto pohledu jsou činnosti rozděleny do sedmi tříd. Činnost žáků je rozmanitá, proto ji můžeme zařadit do více kategorií. Nejčastější činnosti, čtení a psaní, bychom pak zařadili do VI. kategorie, která vyžaduje středně přesnou zrakovou činnost. Do této kategorie se řadí např. středně přesná výroba, pletení, žehlení, aj. Některé činnosti ale spadají do kategorie náročnější na světelné podmínky. V kategorii III. je můžeme najít spolu s přesnou výrobou, rýsováním a náročným vyšetřením. Kritéria kvalitativní se pak zabývají rovnoměrností

osvětlení, rozložením světelného toku, rozložením jasu ploch, zábranami oslnění a barevným řešením interiéru.

Vyhláška (410/2005) udává pro situace, kdy je potřeba intenzitu denního světla omezit z důvodu oslnění, povinnost opatřit všechny osvětlovací otvory zařízením pro regulaci denního osvětlení.

V případech, kdy nestačí přirozené sluneční světlo, musí být nahrazeno nebo doplněno umělým osvětlením. Zde je nutné umístit svítidla tak, aby světlo dopadalo shora a zleva. Proto se řada svítidel umísťuje rovnoběžně s okenní stěnou nad levý okraj lavice. Současně je potřeba, aby rozmístění svítidel, jejich osy a úhly clonění, byly voleny s ohledem na ochranu před oslněním. Pro umělé osvětlení se používá výkonných výbojových světelných zdrojů. Žárovky se mohou použít pouze výjimečně. Protože se umělé osvětlení používá v kombinaci s denním světlem, je vhodnější volit pro něj bílou barvu, tedy barvu s co nejpodobnějším spektrem.

3.1.6 Barva

S osvětlením velice úzce souvisí barva a její využití v interiéru třídy. V současné době se mnoho odborných studií věnuje tématu barevnosti a psychologickému působení barev.

V průběhu času, kdy byl zkoumán účinek barev, se vyvinula tzv. barevná dynamika uplatňovaná při barevném řešení prostředí, ve kterém člověk žije a pracuje. Je potvrzeno, že lidé, kteří se pohybují v barevném prostředí, jsou koncentrovanější, aktivnější, což vede k lepšímu soustředění. Proto je tedy vhodné používat barev i ve školním prostředí. Dětem se hlavně barevné prostředí líbí. Pokud mají být voleny barvy do škol, je důležité si uvědomit, že zde bude jiná preference barevnosti dětí a dospělých. Dokazují to výsledky řady realizovaných výzkumů (např. Brožková, 1982, s. 182 a 183). Z výzkumů byla sestavena statisticky „normální“ řada preference barev u dospělých od nejoblíbenější – modrá, oranžová, zelená, červená, fialová, žlutá. U dětí do 9 let je toto pořadí trochu jiné – červená, modrá, oranžová, žlutá, zelená, fialová.

Z výzkumů vyplývá doporučení využívat v prostorách, kde je potřeba vyvolat krátkodobé stimulace, teplých barev. V prostředí, kde je žádoucí koncentrace delší, pastelové modré, modrozelené a zelené. Tyto barvy poskytují úlevu zraku. Protože

současně patří mezi barvy studené, jsou vhodné pro učebny situované na jih, ve kterých bývá příliš mnoho slunečního světla. Naopak v učebnách, které mají nedostatek slunečního světla, je vhodné použít teplých barev. Ty totiž snižují pocit chladu.

Barev lze využít i u optické úpravy interiéru třídy. Pokud je její prostor velký, můžeme ho zmenšit použitím sytých a tmavých barev a naopak. Světlé barvy prostor zvětší a dodají mu dojem větší volnosti.

Ještě jednou se vrátíme ke zdravotnímu hledisku působení barev. Víme, že špatné osvětlení může způsobovat únavu a napětí. Podobné negativní účinky však může mít nevhodně zvolené barevné řešení interiéru.

4 Psychosociální klima třídy

Na úvod uvádím citaci J. Průchy (2005, s. 333): „Při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi „nehmatatelného“, ale silně jednotlivci pociťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima apod.“ Tento citát velice dobře vystihuje to, co každý člověk prožívá ve svém každodenním životě, kdy na sebe lidé nebo prostředí neustále působí.

My se zde ale budeme zabývat specifickým interakčním prostředím – prostředím školní třídy. V úvodní části diplomové práce je vysvětlen termín psychosociální klima. Pro připomenutí zde uvádím stručně podstatné rozdíly mezi statickým a proměnlivým prostředím podle Laška (2001): „Statické prostředí, neboli klima třídy představuje trvalejší sociální a emoční naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají žáci a učitelé v interakci.“ Z této definice tedy vyplývá, že jsou dva hlavní činitele klimatu třídy. Jsou to žáci a učitelé.

Podle Laška (2001) atmosféra třídy, tedy proměnlivé prostředí třídy, je krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení aj. Jedná se o emočně vypjatější a variabilnější situace a dochází v nich k interpersonálnímu působení, ve kterých širší klima může a nemusí působit: např. celoroční klima třídy, charakterizované kooperací, nemusí při individuálním zkoušení na žáky působit a jejich individuální výkony mohou být naopak motivovány spíše soutěživostí.

4.1 Determinanty a prvky klimatu školní třídy

Problematikou a specifikací klimatu se odborníci zabývali již od 30. let 20. století. Většina výzkumů byla ale zaměřena na analýzu psychosociálních vztahů a preferencí v malých skupinách (dyádách, triádách apod.).

Co do parametrů psychosociálního klimatu zůstávalo vyučování, jakožto specifický druh interakce odehrávající se v poměrně velké skupině lidí, nepoznáno.

V 50. letech se pak zájem o zkoumání sociálního prostředí třídy a školy zvýšil. Výzkumy se zaměřily na schopnosti subjektů verbálně vypovídat o prožitcích ve vyučování a výzkumní pracovníci v pedagogice mohli analyzovat vyučování jinak než jen na základě pozorování – totiž „zevnitř“, prostřednictvím slovně vyjádřených pocitů

žáků nebo učitelů. Významnou osobností spojenou s vývojem dotazníků a posuzovacích škál zaměřených na zkoumání klimatu třídy, je australský vědec Barry J. Fraser.

Této problematice se u nás začala věnovat pozornost až v 70. letech. Výzkum se zaměřil hlavně na interakci učitel a žák, žáci.

Průcha (2005) uvádí, že názory na to, co či kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě, jsou mezi odborníky odlišné. Někteří jsou toho názoru, že hlavním zdrojem jsou žáci – jejich jedinečná struktura, vlastnosti, chování, které jsou odlišné od jedné třídy k druhé. Žáci ve třídách mohou vytvářet odlišné klima tím, jak se chovají, jaké postoje mají k učení a k učitelům apod.

Jiní odborníci jsou zase toho názoru, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel, jelikož on svými vlastnostmi a především rolí, kterou má ve vyučování, může významněji ovlivňovat klima třídy.

V dnešní době ale už víme, že tvůrci klimatu nejsou učitelé nebo žáci, ale učitelé a žáci společně. Klima je nutno chápat jako strukturu. Je tvořeno jednotlivými prvky a determinanty. Ty na sebe neustále působí a tak vytváří složité vazby. Názory odborníků na prvky klimatu nejsou jednotné. Ale určitě sem patří komunikační a vyučovací postupy učitele, podíl žáků ve vyučování, preference a očekávání učitelů a klima celé školy, jejíž je třída součástí.

Důležité je, že v působení zde platí oba směry, tedy tvůrci klimatu působí na klima a klima na své tvůrce. Klima samozřejmě může ovlivnit vztah žáka ke škole a vzdělávání. Působí také na jeho vzdělávací výsledky, a to jak v kladném, tak záporném smyslu. Nenahraditelný vliv má na jeho sociální vývoj. Žák vstupuje do školy a spolu s odborným vzděláním zde získává znalost sociálního chování a životních hodnot. Stává se členem skupiny, podílí se na jejím fungování, formování. Tato životní změna je pro dítě velice náročná, a to jak po stránce fyzické, tak psychické. Proto je velmi důležité, aby klima třídy bylo příznivé pro všechny druhy učení.

4.1.1 Žák mladšího školního věku

Vstupem do školy se zásadně mění celkový způsob života dítěte. Žák se musí podřídit nárokům školy, tím se změní i jeho denní režim. Vlivem školní docházky se dítě ocitá v novém sociálním postavení ve škole, ale zčásti i v rodině, která doposud mnohdy představovala jediný horizont poznání.

Období mladšího školního věku se obvykle definuje jako věk mezi 6. a 11. rokem. Tento časový úsek je možné ohraničit dvěma fázemi. První fázi, kterou představují děti 6 – 7leté, lze označit za období vstupu do školy. Druhá fáze představuje období začínající puberty.

V šestém roce dívky dospívají v průměru i o půl roku dříve než chlapci. To znamená, že u 6 – 8letých žáků je odlišnost v tzv. biologickém věku kalendářně stejně starých dětí značná. V tomto věku je charakteristický intenzivní růst do výšky, který se, nápadněji u děvčat, zpomaluje kolem osmého roku. Kostra, svalstvo i ostatní orgány sílí a stávají se výkonnějšími. Tím se zvyšuje také obranyschopnost těla proti negativním vlivům, nastává nejzdravější období v této životní etapě, ale i přesto je v této oblasti potřeba respektovat určitou vývojovou nezralost. Přetěžováním může docházet k tělesným deformacím různého druhu. Na tělesný i duševní stav dítěte působí i jeho životospráva. Látková výměna je silnější než u dospělého člověka. Je tedy potřeba dbát na správnou výživu, ale i na dostatečný odpočinek a spánek. Rozrůznění korových buněk v mozku ještě není dokončeno, proto se děti brzy unaví.

Na růstu, osifikaci kostí, výkonnosti svalstva a funkci nervové soustavy závisí i vývoj motoriky. Pohybová činnost se zdokonaluje, pohyby jednotlivých částí těla jsou účelnější, přesnější a rychlejší. I přes individuální rozdíly v potřebě pohybu, jsou děti v tomto věku vysoce aktivní. Pohyb napomáhá uvolňovat psychické napětí organismu, je jednou ze základních potřeb dětí.

O stále dokonalejší a přesnější činnost se opírá také vnímání, které je základem pro školní vyučování. Právě vstupem do školy se výrazně mění především poznávací procesy dítěte. Vnímání je podstatou dětského poznávání.

Na charakteru a kvalitě vnímání se podílejí postoje, emoce, zájmy, očekávání, dosavadní zkušenosti aj., současně však závisí na vnějších okolnostech nebo

momentálním zájmu. Škola je činí systematictější, začíná se v něm stále více uplatňovat analýza. Schopnost rozlišovat různé podobné podněty se stále vyvíjí. Žáci na počátku školní docházky např. nejsou schopni zcela přesně rozlišit rozdíly v hmotnosti nebo délce. Ale schopnost analýzy a diferenciací předmětů zvyšují schopnost pozorovat.

Na pozornost dítěte klade škola zvýšené nároky. Je nezbytnou podmínkou úspěšné školní práce. Žák se musí učit úmyslně soustředit na plnění úkolů, kde nevystačí jen s bezděčnou pozorností. Pozorovací schopnosti mají na počátku školní docházky kratší dobu stálosti. Procesy vzruchu převládají nad procesy útlumu, musí se počítat s tím, že pozornost dítěte je částečně ovlivňována citovými stavy, přitažlivostí všeho nového a neobvyklého, zájmem, únavou i vnější organizací učebních situací. V první třídě žák snadno přenáší pozornost od učení na okolní dění.

„Žáci nemají ještě vytvořené vnitřní autoregulační mechanismy, proto musí učitel střídat druhy učebních činností tak, aby se žák nevyčerpal a neunavil.“ (Vágnerová, Valentová, 1992, s. 82)

Dítě se nedokáže soustředit na větší četnost prvků pozorovaného objektu. Je potřeba respektovat jak rozsah pozornosti dítěte, tak i krátké časové úseky činností, které je možné v dalších třídách prodlužovat. Žák se tak plánovitě koncentruje a relaxuje. Neúměrné požadavky na výkon pozornosti jsou značnou psychickou zátěží, bývají příčinou horších duševních výkonů, než které umožňuje intelekt dítěte.

Ve vyučování mají pro žáka velký význam představy, jež tvoří základ pro vytváření pojmů, pro myšlení, city a volní jednání. Jsou značně konkrétní a spontánní, závisí na bezprostředních zážitcích, tedy i na tom, v jak podnětném prostředí se dítě pohybuje. Bohatosti představ dítěte je podmíněn i rozvoj myšlení. Závisí tedy na ní i školní úspěšnost.

Spojovat a přetvářet představy dítěti umožňuje fantazie. I když Vágnerová (1992) uvádí, že sedmileté děti již dovedou dobře rozlišovat mezi skutečností a fantazií, je zapotřebí živelnou fantazii usměrňovat tak, aby žáka nevzdalovala od reálného života. Ale je důležité ji v žádném případě nepotlačovat, ale naopak vést dítě takovým způsobem, aby bylo schopno své fantazie využít k tvořivým přístupům.

Paměť žákovi umožňuje uchovávat minulou zkušenost. Pro dětskou paměť je charakteristická velká názornost a konkrétnost. Přibližně v prvních dvou letech školní docházky se žáci při osvojování učiva opírají o reálné předměty nebo o jejich názorné zobrazení. Převládá u nich konkrétně-pojmové myšlení. Škola však klade velké nároky na osvojování nejen názorně obrazných, ale i slovních informací. Tady se dítě uchyluje především k mechanickému zapamatování. Ukládá a spojuje prvky zkušenosti bez logického vztahu, často i tam, kde informacím rozumí a mohlo by si je zapamatovat logicky. Důvodem bývá i to, že žák nemá ještě dostatečně vytvořenou slovní zásobu pro interpretaci vlastními slovy. Mnohdy je výborná mechanická reprodukce lépe hodnocena než méně plynulá logická reprodukce.

Postupně výkonnost paměti roste. Žák si osvojuje schopnosti logických operací. Přibližně po osmém roce dítěte dochází k posunu od mechanického zapamatování k logickému, žák začíná sám analyzovat, diferencovat a klasifikovat, vytváří se schopnosti abstrahovat.

Nutnou podmínkou pro vývoj abstraktního myšlení je řeč. Řeč se rozvíjí spolu s vývojem myšlení. Do školy dítě přichází s praktickou znalostí mateřského jazyka. V prvních ročnících se jazykové schopnosti výrazně rozvíjejí zejména tím, že se žák naučí číst a psát. Slovník dítěte se obohacuje, zpřesňuje se i výslovnost. Vágnerová (1992) uvádí tabulku zvýšení slovní zásoby od 1. do 4. třídy:

Tabulka 2. Slovní zásoba

Ročník	Základní slova	Odvozeniny	Celkem
1.	16 900	7 100	24 000
2.	22 000	12 000	34 000
3.	26 000	18 000	44 000
4.	26 200	18 300	44 500

Mezi dětmi jsou dost velké rozdíly a škola by je měla postupně stírat. Dobrá úroveň verbálních schopností je podmínkou školního vzdělávání, jelikož se uskutečňuje převážně jazykovými prostředky. Nové znalosti a schopnosti dětem přinášejí značné uspokojení a radost.

Snahou získávat nové poznatky se projevují intelektuální city. Obecně city dítěte mladšího školního věku se postupně dostávají pod vědomou kontrolu. Žák je více méně schopen mnohé projevy nálad usměrňovat. Citová impulzivita ustupuje. Jedinec v tomto věku dokáže zastřít nežádoucí emoce, ale uvnitř je však prožívá. Potlačované citové projevy dítě kompenzuje v jiných činnostech. I přes značný posun ve vývoji nelze ještě mluvit o jejich stabilitě. Citliví jedinci se mohou zvláště na počátku školní docházky projevovat labilní emocionalitou. V tomto období je velmi důležitý pozitivní vztah s rodiči, jenž je základem citové jistoty.

U školáků se stále více uplatňují intelektuální, estetické a mravní city. Dítě se nenarodí s hotovými morálními kvalitami, ale musí si je postupně osvojovat, vytvořit si kladné mravní vlastnosti. Kladné morální přesvědčení a jednání lze formovat jen důslednou a jednotnou výchovou a osobním vzorem. Je však důležité, abychom si při výchovném procesu také uvědomovali, že dítě tohoto věku ještě není schopno mravní zásady hlouběji postihnout.

Na utváření morálních citů se škola výrazně podílí vytvářením smyslu pro zodpovědnost, plnění povinností, respektování skupinových norem.

Normy skupiny jsou vůdčím měřítkem hodnocení. V sociálních vztazích dětí mladšího školního věku působí osobnost učitele. Zejména na počátku školní docházky většina žáků učitele respektuje, obdivuje, přeje si být kladně hodnocena. Dítěti více záleží na přízni učitele než na přízni spolužáků. Učitelovo hodnocení má nepopíratelný vliv na vývoj žákova sebepojetí.

Postupně se ale vzájemné vztahy mezi dětmi rozvíjí, dochází k diferenciaci interpersonálních vztahů ve skupině a aktivnímu vyhledávání kontaktů s vrstevníky, se kterými se začíná od druhé až třetí třídy výrazněji srovnávat. (Vágnerová, Valentová, 1992, s. 84-85) Především na základě školních činností si dítě vytváří svou sociální pozici ve třídě. Z hlediska úspěšného rozvoje jedince a jeho sebevědomí musí být tato

pozice pro samotného žáka přijatelná. Jestliže se dítě ocitne na okraji skupiny nebo v úplné izolaci, může reagovat nepřiměřeným nebo nevhodným způsobem chování. Tedy nejen pro vývoj sociálního citění, ale i chování vůbec, mají skupiny vrstevníků nenahraditelný význam.

4.1.1.1 Pohlaví žáka

Výzkumy dnes dokazují, že mezi dívkami a chlapci je rozdíl ve zvládnutí přijetí role žáka. Problémem je rozdílná úroveň psychické a fyzické zralosti.

Výsledky výzkumů v 80. letech 20. století poukazovaly na rozdíly mezi pohlavími v některých rozumových schopnostech a dovednostech. V mechanickém usuzování a v prostorových vztazích byla převaha u chlapců. Ale již tehdy byly pochybnosti o tom, zda nejde jen o vliv rozdílné kultury výchovy chlapců a dívek. Chlapci trávili více volného času venku, a tak měli bohatší zkušenosti mechanické a prostorové povahy. Dívky trávily více času doma s rodiči, tudíž v řečově podnětném prostředí a vzor rodičů je často vedl k četbě.

Dnes je však situace jiná. Rozdíly mezi rozumovou výkonností chlapců a dívek se postupně vytrácejí. Jsou téměř úplně smazány rozdíly ve výchově chlapců a děvčat. Proto je důležité oběma pohlavím poskytovat stejné vzdělávací příležitosti. Ale drobné rozdíly mezi chlapci a dívkami stále jsou.

Chlapci jsou celkově méně poddajní, a tak mívají větší problémy při vstupu do školy. Některé studie poukazují na problém feminizace školství a to zejména na prvním stupni základní školy. Chlapci tak nemají dostatek vzorů pro svoji mužskou roli.

Dívky bývají většinou důslednější, pečlivější, koncentrovanější a vyrovnanější. Lépe své chování podřizují, jsou přizpůsobivější na nová prostředí a emocionálně vstřícné. Vyšší schopnost verbalizace patří mezi jejich přednosti, což je velice pozitivně přijímáno učiteli.

Složení třídy z hlediska pohlaví je pro sociální vývoj chlapců a dívek významné. Děti ve věku kolem sedmi let si vybírají přátele stejného pohlaví. Jejich přátelství bývají pozoruhodně stálá. Chlapci tvoří většinou silné a pevné skupiny i s více jedinci. Skupiny dívek se častěji rozpadají do dyád a triád.

4.1.1.2 Věk žáka

Když žák vstupuje do školy, je ve vývojovém období, kdy se na svět dívá spíše prakticky. Má potřebu poznávat, učit se, pomáhat dospělým. Škola je místem, kde jsou tyto potřeby uspokojovány. Ale jelikož jde o velice náročné činnosti, je zapotřebí příznivé emoční klima třídy.

Z hlediska klimatu třídy je věk důležitý ne v jednotlivých letech, ale v celcích, které byly vytvořeny vývojovou psychologií. Děti mladšího školního věku, zejména v prvních dvou až třech ročnících, volí své kamarády na základě hodnocení učitele a rodičů. Autorita dospělých u dětí staršího školního věku klesá a jejich normy se řídí normami třídy. Žák je v období, kdy se potřebuje identifikovat se skupinou a získat uspokojivou pozici v její hierarchii. U dětí adolescentního věku je pak vývoj sociální skupiny třídy na vrcholu, a to hlavně působením společných prožitků.

4.1.2 Počet žáků ve třídě

Přímý vliv na klima třídy má počet žáků. Čím více žáků chodí do jedné třídy, tím je samozřejmě složitější vytvořit takové klima, které by vyhovovalo všem žákům i učiteli.

Pokud je ve třídě velký počet žáků, není možný individuální přístup, pro učitele je tak práce velmi náročná. V posledních desetiletích se počet žáků ve třídách snižuje. V současné době se počet žáků ve třídě pohybuje v průměru kolem 21 žáků na třídu primárního vzdělávacího stupně. Obecně se předpokládá, že méně početná třída vytváří lepší předpoklady pro dobré edukační klima. Dává tak možnost vzniknout homogenním přátelstvím se silnou soudržností. Na druhou stranu je nevýhodou větší možnost vyloučení méně adaptabilních žáků z kolektivu třídy.

4.1.3 Sociokulturní podmínky

V současné demokratické společnosti by se mohlo zdát, že všichni mají stejné podmínky a mezi lidmi nejsou rozdíly. Ale víme, že tomu tak není. Jsou to rozdíly etnické a národnostní, lokální, sociokulturní charakteristika rodin.

V jedné školní třídě se tak setkáme s dětmi, které žijí v rodinách s různými sociokulturními podmínkami. Mohou to být rodiny, které žijí v ekonomické nejistotě, ale také děti z rodin na špičce společenského žebříčku.

Nejvýznamnější částí je ale vzdělání rodičů. Kladný vztah ke vzdělání bývá v rodinách, kde alespoň jeden z rodičů má ukončené vzdělání s maturitou nebo získal vysokoškolské vzdělání. Tito rodiče pobízejí děti k získávání co nejvyššího vzdělání a mohou dětem efektivně pomáhat s učením. Pokud třídu tvoří větší počet žáků, pocházejících z těchto podmínek, je pravděpodobné, že budou ve třídě převládat pro-školní hodnoty. Toto může samozřejmě platit i naopak.

4.1.4 Učitel

Profese učitele je velmi stará. Průcha (2002, s. 9) určuje začátky profese takto: „Obecně lze říci, že učitelství existuje od dob, kdy se vyučování někoho něčemu stalo činností, na kterou se někteří jedinci specializovali a jiní jedinci nebyli schopni nebo ochotni ji provádět.“ Tato definice vystihuje dvě důležité vlastnosti učitelské práce – nutná specializace a ochota. Specializaci v současné době upravuje zákon (č. 563/2004 Sb.), který říká, že pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost. Podle zaměření na stupeň vzdělávání pak získá odbornou kvalifikaci vysokoškolským studiem v akreditovaném magisterském studijním programu zaměřeném na příslušný stupeň. Pokud jde o ochotu, to si musí každý učitel a budoucí učitel položit otázku, zda je či není ochoten věnovat se této profesi a přijmout ji se vším, co k ní patří.

Nyní ve stručnosti uvádím několik významných bodů ve vývoji učitelství. Ve starověku jsou doloženy první školy, kde učili specialisté. Ve středověku bylo vzdělávání v rukou církve, tedy vyučujícími byli většinou kněží. Velký rozvoj učitelské profese přineslo zakládání universit v Evropě ve 12. století. Díky tomu vznikla nová specializace - vysokoškolský učitel. Školské reformy Marie Terezie v 18. století byly významným mezníkem v českých zemích. Ta zavedla nový model školství, který si vyžádal i změnu přípravy učitelů. Byly zavedeny tří až šestiměsíční kurzy. Tyto kurzy byly postupně prodlužovány až na čtyři roky. V 19. století bylo pro učitele vyžadováno

stále více vysokoškolské vzdělání. Až roku 1946 byly při universitách v Praze, Brně, Olomouci a Bratislavě zřízeny první pedagogické fakulty.

Nyní bych se vrátil ještě k definici učitele. Těch existuje více. Stručný slovník pedagogický (1909, s. 1912) uvádí, že „učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky je třetím hlavním činitelem při vychovávání.“

Podle Průchova Pedagogického slovníku (2003, s. 261) je učitel „jeden ze základních činitelů vzdělávacího prostoru, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“

Jako poslední bych uvedl definici, která se používá pro klasifikaci pedagogického personálu na území EU (OECD Indicators, 2001, s. 309 – 400): „Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí.“

Z těchto definic vyplývá, že učitel má ve škole dvě důležité role. Dětem vytváří podmínky pro jejich intelektuální rozvoj a přiměřenou formou jim zprostředkovává poznatky vědy. To je tedy role vzdělávací. Zastává také roli výchovnou, kdy učí děti základům sociálního chování, podílí se tudíž na jejich socializaci. Pro vykonávání obou těchto rolí je důležitá vzdělanost a jeho osobnost.

Přesný popis osobnosti učitele však nelze sestavit. Můžeme ale učitele charakterizovat pomocí předpokladů pro jeho povolání. Mezi ně patří energie a aktivita, vyšší úroveň empatie, citová stabilita a odolnost proti frustraci, vyšší intelektová úroveň a s ní spojená úroveň vědomostí a dovedností, tvořivost, racionální přístup k problémům, přiměřená sebedůvěra, dominance, rozhodnost, odpovědnost a asertivita. Tato charakteristika nám umožní získat obecnou představu o ideálním učiteli. Vliv osobnosti je ale velice silný, a tudíž každý učitel je odlišný, má jiný přístup k výuce, dětem, má jiný názor na metody a postupy, kterými chce dosáhnout výchovného a vzdělávacího cíle. Přes tuto velkou rozmanitost lze učitele zařadit do určitých skupin.

Můžeme je rozdělit do typologie psychologie osobnosti na extroverty a introverty nebo podle Hippokrata na sangviniky, choleriky, flegmatiky, melancholiky. Podle orientace na vědomosti či na osobnost žáka rozlišujeme logotropy a paidotropy.

Ve vyučovacím procesu můžeme vycházet ze stylu výchovy a vyučování. Byly vytvořeny tři styly: autokratický (dominantní), liberální a demokratický. Tyto styly se liší v podílu učitele a žáků při školních aktivitách.

Při autokratickém vedení je hlavním aktérem učitel. Komunikace je jednostranná od učitele směrem k žákům. Málo respektuje přání a potřeby žáků. Vytváří pravidla pro život třídy a vyžaduje od žáků jejich bezpodmínečné dodržování. Tím ale omezuje aktivitu dětí, jejich tvořivost a schopnost sebeřízení. Vede k vysokým výkonům skupiny, ale pouze krátkodobě a na základě výsledků jednotlivců. Nevytváří kooperační skupiny.

Liberální styl je opakem stylu dominantního. Komunikace je zde také jednosměrná, ale nyní směrem od žáků k učiteli. Učitel neklade požadavky, nestanovuje žádná pravidla. Nepožaduje jejich důsledné dodržování nebo je nekontroluje. Mohlo by se zdát, že dětem se tento styl bude líbit. Ve skutečnosti však vyvolává napětí z nedostatku vnějších normativů. Děti jsou zmatené, nevědí, co mají dělat, nedokáží spolupracovat a stávají se časem lhostejné.

Demokratický styl žáky aktivně zapojuje do činností a aktivit třídy. Žáci se učí spolupracovat, respektovat jednotlivce a seberealizovat se ve společnosti. Komunikace zde probíhá obousměrně. Učitel je přístupný hovorům mezi několika možnostmi technického řešení problému. Dává přehled o celkové činnosti třídy, udílí méně příkazů a podporuje iniciativu, působí spíše příkladem. To vyžaduje od učitele toleranci, schopnost řídit debaty a vytvářet kompromisy. Vede postupně ke stabilně vysokým výkonům třídy.

Nejoptimálnějším stylem je demokratický styl. Učitelé však obvykle používají všechny uvedené styly v závislosti na pedagogické situaci.

4.1.5 Atmosféra třídy

Atmosféra třídy je jev krátkodobější povahy. Jeho časové rozpětí může být vyučovací hodina, ale i kratší úsek v ní, např. zkoušení, debata, písemná práce aj. Hlavně žáci a učitelé se podílejí na atmosféře, stejně jako na klimatu třídy. Při vytváření atmosféry je důležitý vztah učitele a žáka, který se následně projeví v klimatu třídy. Tato povaha vztahu pak může žákovi usnadnit plnění požadavků školy, ale i naopak.

Formálně je ve vztahu dominantní učitel. Je zodpovědný za průběh i výsledky výchovně vzdělávacího procesu. Jeho úkolem je stanovovat dílčí cíle, volit metody a prostředky tak, aby bylo těchto cílů dosaženo. Na druhou stranu by měl mít žák možnost uplatnit a rozvíjet své kvality, podílet se na svém rozvoji a tak se učit odpovědnosti za sebe, seberegulaci a sebeřízení.

Na interakci učitele a žáka působí mnoho faktorů. Od společenské atmosféry, koncepce státu ve vzdělávání, tradice školství, přes vedení školy, vztahy v pedagogickém sboru, vztah rodiny ke vzdělání, postavení žáka v rámci sociální skupiny ve třídě aj.

Jak je uvedeno výše, aktéry interakce jsou učitel a žák. Při prvním setkání se žáky si na ně učitel vytváří první názor, buduje si k nim postoj. K tomu využívá svých předešlých zkušeností, vědomostí a dovedností. Má tendenci postupovat poměrně stálým způsobem a protože se jedná o lidský faktor, může dojít k chybám v úsudku. Výzkumy udávají, že učitelé mají vyhraněný postoj k více než 2/3 žáků. Tedy, že žáky tzv. „škatulkují“. Je proto nezbytné, aby učitelé přistupovali k tvorbě postojů vůči žákům zodpovědně a s vědomím možných následků špatného úsudku. Ten se může projevit v celé škále oblastí od ovlivnění školních výsledků přes změnu postoje žáka k učiteli, škole, spolužákům až k celkovému narušení vztahů ve třídě a tak ke špatné atmosféře. Dobrý učitel musí být ochotný změnit svůj názor na žáka.

4.1.6 Komunikace

Do interakce učitele a žáka zasahuje neustále komunikace. Komunikace mezi učitelem a žákem je komunikací sociální, při vyučování pak probíhá komunikace pedagogická, která má specifické výchovně vzdělávací cíle.

Sociální komunikace je výměna informací mezi lidmi. Jsou to slovní sdělení, která umožňují předávat si zkušenosti, koordinovat společnou činnost, ale také vybízet druhého člověka k určitému chování a jednání. Zároveň se slovním sdělováním probíhá mimoslovní sdělování, tedy nonverbální kombinace: mimika, gesta, oční kontakt, sdělování vzdáleností apod. Sociální komunikace se skládá ze dvou stránek – obsahové, tedy co je sdělováno, a formální, jak je to sdělováno.

Specifickým případem sociální komunikace je komunikace pedagogická. Informace si tu vyměňují a vzájemně na sebe působí: učitel – žák – skupina žáků – školní třída. Může však dojít k situaci, kdy se tyto role spojí. V takovém případě dochází k sebevzdělávání a sebevýchově. Jedná se však o dovednost, které je nutné se učit. Komunikace může být i zprostředkována skrz prostředníka. Tím může být učebnice, pracovní sešit, hudební nahrávka, umělecké dílo. Žák tak nepřímou komunikuje s autorem, sděluje svá řešení, nechává na sebe působit hudbu, náladu či obsah obrazu.

Pedagogická komunikace se neodehrává pouze ve škole, ale i v rodině, mimoškolních zařízeních. Podle Mareše a Křivohlavého (1995) by měla optimální pedagogická komunikace probíhat při procesu výchovy a vzdělávání a plnit při tom pedagogické funkce. Měla by zajišťovat emocionální klima pedagogického procesu, optimalizovat vazby mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, umožňovat řídit sociálně-psychologické procesy v kolektivu, vytvářet nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formovat osobnost žáků správným směrem a co nejlépe dovolovat využít zvláštností učitelovy osobnosti.

Pedagogická komunikace má tři základní podoby z pohledu možnosti plánování. Komunikace, která se dá naplánovat a tedy i připravit, komunikace, kterou lze naplánovat jen rámcově, a komunikace, kterou naplánovat nelze. V poslední situaci se nejvíce projeví komunikační schopnosti učitele. Obsahem pedagogické komunikace není jen učivo, ale i organizační zajištění, průběh činnosti, zprostředkování mezilidských vztahů, postojů a emocionálních stavů. Výzkumy zjistily, že celé úseky komunikace učitele jsou věnovány organizačním otázkám.

Jako každý druh komunikace má i pedagogická komunikace určitá pravidla. Základ tvoří obecná pravidla chování ve společnosti, ale s ohledem na prostředí školy. Další část tvoří výsledek zajímavého a složitého procesu střetu zájmu mezi učitelem a žáky. Pravidla by měla být všem známá. Proto, aby je děti lépe přijaly, je vhodné, aby jich nebylo příliš, aby byla pro ně srozumitelná a aby se i děti podílely na jejich tvorbě. Stanovená pravidla je následně potřeba kontrolovat a dodržovat.

5 Akční výzkum

Podle Maňáka (2004) nenajdeme v české odborné literatuře práci, která by se uceleným způsobem vyslovovala k problematice akčního výzkumu v pedagogice. V různých pedagogických příručkách, slovnících a učebnicích je problematika akčního výzkumu řešena zpravidla v několika odstavcích, které shrnují to nejdůležitější. Také práce k pedagogickému výzkumu a jeho metodologii věnují akčnímu výzkumu pozornost spíše okrajově. Přitom se jedná o nástroj, který je v rukou učitelů užitečný pro zkvalitňování pedagogické praxe na základě jejího poznání.

Dříve než se pokusím přesněji vymezit pojem akční výzkum, ve zkratce naznačím jeho původ a vývoj. Maňák (2004) uvádí, že původ myšlenky akčního výzkumu nás vede přibližně do 30. let dvacátého století ke Kurtu Lewinovi, který je považován za jeho zakladatele. Lewin usiluje o demokratizaci sociálního výzkumu, kdy hlavní roli výzkumu má zaujímat subjekt, kterému je připisována značná míra aktivní spoluúčasti. Ve 40. letech spolupracuje se skupinou učitelů na kolumbijské universitě, tím otevírá akčnímu výzkumu cestu do oblasti vzdělávání. Postupně se začíná prosazovat přístup „teachers as researches“ (učitelé jako výzkumníci). Zajímavá je i pozice akčního výzkumu v 60. – 70. letech v Anglii. Lawrence Stenhouse zde chápe akční výzkum jako nástroj inovace školy, která je možná pouze tehdy, jestliže se učitelé chopí role objevovatelů a výzkumníků. Blízkým spolupracovníkem L. Stenhouse byl J. Elliott, který jako první použil termín action research (akční výzkum) pro práci s učiteli. J. Elliott jej chápal jako systematickou reflexi profesních situací prováděnou s cílem jejich dalšího rozvinutí.

Podle Maňáka (2004) by se dalo říci, že idea akčního výzkumu vyvolala v pedagogice určitý pohyb, jemuž vdčíme mimo jiné i za to, že se akční výzkum dostal z Anglie do kontinentální Evropy. Do české pedagogiky a české školy se akční výzkum dostává teprve v poslední době (Walterová, 1995; Janík, 2002; Nezvalová, 2003).

5.1 Co je akční výzkum?

Slovníkové definice pojmu akční výzkum obvykle uvádějí, že akční výzkum je takový druh výzkumu, jehož cílem je zlepšovat určitou část vzdělávací praxe (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 14).

Maňák (2004) uvádí, že dnes již klasická definice tohoto pojmu pochází od Johna Elliotta (1981, s. 1), který říká, že „akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem dalšího rozvinutí.“ V těchto definicích se hovoří o dvou aspektech. Prvním je, že někdo provádí systematickou reflexi profesních situací (zkoumá akci), tím druhým je, že se pokouší tyto situace na základě jejich poznání zlepšit (jedná). V pedagogice je tedy akční výzkum chápán jako nástroj, který učitelům pomáhá lépe poznávat problémy své vlastní praxe a řešit je.

Maňák (2004, s. 53) uvádí, že „učitel v obtížné dvojroli výzkumníka a aktivního účastníka akce uskutečňuje prostřednictvím akčního výzkumu reflektovanou inovaci své praxe. Jelikož (vyřešením) každé akce získává určité poznání a řekněme i ponaučení, je oprávněné hovořit o tom, že akční výzkum přispívá k profesionálnímu rozvoji učitele jako jednotlivce a učitelství jako profese.“

5.2 Cíle, funkce a charakteristiky akčního výzkumu

Nejčastěji deklarovaným cílem akčního výzkumu je, že přispívá ke zlepšování praxe. Podle Maňáka (2004) je akční výzkum v této souvislosti chápán jako určitý nástroj pedagogického jednání učitele. Méně často se uvádí, že cílem akčního výzkumu je produkovat poznání. Tato funkce je akčnímu výzkumu často upírána s odvoláním na skutečnost, že produkované poznání je natolik subjektivní a kontextově vázané, že je obecně vzato nelze považovat za vědecké poznání. Odtud pramení i časté odmítání akčního výzkumu v přísně vědeckých kruzích. Maňák (2004, s. 53) zde právě uvádí, že „není zde cílem produkovat obecně platné poznání, naopak, v akčním výzkumu jde o získání konkrétních poznatků o určitém konkrétním problému, na jejichž základě lze tento problém řešit.“

To tedy znamená, že akční výzkum má být v rukou učitele nástrojem, s jehož pomocí bude moci pronikat pod povrch toho, co se odehrává ve vyučování. Učitelům má přinášet jakési „předporozumění“ složitým edukačním jevům.

Zde by nás mohlo napadnout, že uvedené funkce plní přece i výzkum jako takový, a to podle mnohem přísnějších kritérií – nespokojí se s pohledem pod povrch, chce se dobrat podstaty. Jde mu o komplexní porozumění a vysvětlení, o odhalení zákonitostí. Maňák (2004) shrnuje, v čem se liší „klasický“ výzkum od výzkumu akčního.

Tabulka 3. Rozdíly mezi „klasickým“ výzkumem a akčním výzkumem

KLASICKÝ VÝZKUM	AKČNÍ VÝZKUM
CÍLE	
- získávání objektivních poznatků -výzkumník se chce něco dozvědět -učitel, žáci jsou „zkoumáni“	-získávání konkrétních poznatků o praxi s cílem změnit ji k lepšímu -učitel se chce něco dozvědět -učitel zkoumá
VÝZKUMNÉ OTÁZKY	
-odvozeny z výzkumných záměrů (na základě studia odborné literatury) -v průběhu výzkumu je nelze měnit	-vyplynou z potřeb učitele -mohou se v průběhu výzkumu změnit
DESIGN (PLÁN) VÝZKUMU	
-stanoven před začátkem výzkumu	-vyvíjí se, může být v průběhu měněn
VÝZKUMNÝ VZOREK	
-reprezentativní -po výběru zůstává stejný	-nereprezentativní -může být kdykoliv změněn
SBĚR DAT	
-strategie sběru dat je stanovena před začátkem výzkumu	-probíhá nedogmaticky -metody sběru dat mohou být kdykoliv změněny
METODY VYHODNOCOVÁNÍ DAT	
-statistické metody -inferenční statistika	-analýza dat -deskriptivní statistika
JAZYK	
-jazyk vědy	-jazyk učitelů
VÝSLEDKY	
-často jsou k dispozici teprve s delším časovým odstupem -jsou zobecněné a objektivní -„majiteli“ poznatků jsou výzkumníci	-jsou bezprostředně k dispozici -jsou platné „ted“ a tady“ -jsou subjektivní -„majiteli“ poznatků jsou učitelé
DOPAD	
-je možné zpětně působit na jednání učitelů jako profesní skupiny -vnější zkušenosti -snaha ovlivnit jednání učitele -zvějšku	-bezprostředně působí na jednání konkrétního učitele -vlastní zkušenosti -jednání je autonomní

5.3 Fáze akčního výzkumu

Podle Maňáka (2004) je výchozím momentem akčního výzkumu a současně motivem jeho provádění určitá problémová situace, kterou učitel prožívá jako subjektivně významnou. Lze říci, že akční výzkum začíná v okamžiku, kdy má učitel dojem, že ve třídě něco nefunguje. Do popředí vystupují dvě základní fáze řešení problému.

V první fázi učitel získává poznatky o problému (výzkum), v druhé fázi uplatňuje řešení problému (akce), ke kterému na základě svého výzkumu došel. V zásadě jde o dvě fáze, které se opakují v graduujícím cyklu. Důležité je, aby se akce neustále zlepšovala ve smyslu dosahování vyšší kvality výuky.

Maňák (2004, s. 58) uvádí, v jakých fázích tedy akční výzkum probíhá. „Proces akčního výzkumu je zahájen hledáním východisek výzkumu, kdy si odpovídáme na otázky: Co chci zkoumat? Má smysl do toho investovat čas? Jsem schopen tento úkol zvládnout? Jaká je šance na úspěch? Po vyjasnění těchto otázek se pokusíme vytvořit si o zkoumaném jevu určitou představu, tj. vytváříme si praktickou teorii, a to na základě pozorování, rozhovorů a jiných způsobů sběru dat a na základě analýzy a interpretace těchto dat. Zde do hry vstupuje naše „hodnotová základna“ – jaké sdílíme představy o tom, co je správné a co nikoliv, jaká máme očekávání a předsudky atd. Dále se pokoušíme vytvořit strategie a „plány“ svého jednání, které následně aplikujeme.“

6 Metody zkoumání klimatu třídy

Zde se průřezově podíváme na jednotlivé přístupy ke zkoumání klimatu třídy. K těmto přístupům pak vznikaly vlastní výzkumné metody. Z Mareše a Křivohlavého (1995) vychází tento stručný přehled.

Sociometrický přístup je zaměřen na zkoumání školní třídy, nezabývá se učitelem. Zaměřuje se na strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů ve třídě a jejich následný vliv na rozvoj dispozice jednotlivých žáků. Mezi zkoumanými oblastmi je např. sympatie mezi žáky, školní výkonnost třídy a jednotlivců. Pro výzkum používá dotazníkovou metodu.

Organizačně-sociologický přístup zkoumá třídu, z pohledu organizační jednotky, ale i učitele, z pohledu řídicího pracovníka. Orientuje se na rozvoj týmové práce. Její výzkumnou metodou je standardizované pozorování.

Interakční přístup se zaměřuje na interakci třídy a učitele. Jde o kvalitativní výzkum, a proto používá metody pozorování, interakční analýzu typu tužka-papír, audiovizuální nahrávky interakce a jejich následný popis a rozbor.

Pedagogicko-psychologický přístup se specializuje na spolupráci ve třídě a kooperování v malých skupinkách. Pro výzkum používá dotazníky s posuzovací škálou.

Školně-etnografický přístup rozšiřuje své zaměření na život celé školy. Zkoumá tedy třídu, žáky a učitele v souvislosti a kontextech školy. Pracuje s vjemy, hodnocením a popisem klimatu jeho aktéry. Jde o výzkum kvalitativní a velice časově i personálně náročný. Badatel pobývá ve škole řadu měsíců až roků. Žije ve třídě a sbírá rozhovory s žáky a učitelem. Ty nahrává, následně přepisuje do protokolů a analyzuje. Jde o metodu zúčastněného pozorování.

Vývojově-psychologický přístup je specializován na žáka. Školní třída zde vystupuje jako sociální prostředí, ve kterém se rozvíjejí osobnosti jednotlivých žáků. Výzkum je zaměřen na ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty, tedy hlavně na 5. až 8. ročník základní školy. Jeho metody jsou různé.

Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup je v současné době nejrozšířenější. Školní třídu vidí jako prostředí pro učení, žáky a učitele. Zkoumá kvalitu klimatu třídy a jeho složky. Může mít dvě varianty. Aktuální, která se zabývá současným klimatem třídy, a preferovanou, která má za cíl odhalit klima, které by si aktér přál.

Druhý přehled se týká přímo vypracovaných dotazníků, které se věnují klimatu třídy. Podrobnější informace o jednotlivých dotaznících lze najít v Laškovi (2001).

Pro nejmladší žáky je určen dotazník MCI – My Class Inventory. Tomuto dotazníku se budu věnovat podrobněji níže.

Pro žáky 8. a 9. tříd je určen velice populární dotazník CES – Classroom Environment Scale. Byl vytvořen autory Trickettem a Moosem v 70. letech 20. století

v USA. Dotazník od svého vzniku prošel několika úpravami, které se týkaly hlavně jeho zkrácení a zjednodušení. Z původních 242 otázek ze 13 dimenzí byl redukován na 24 položek zabývajících se 6 proměnnými. Byla také vytvořena jeho druhá forma – preferovaná. Autory zkrácené verze jsou Australané B. J. Fraser a D. L. Fisher. Odpovědi jsou voleny dichotomicky a následně jsou bodově ohodnoceny. V každé oblasti může respondent získat minimálně 4 body a maximálně 12 bodů, středovou hodnotou je 8 bodů.

Dotazník CCQ – Communication Climate Questionnaire, který je překládán jako Dotazník komunikačního klimatu třídy, se zaměřuje na komunikační klima vytvářené učitelem. Je určen studentům středních a vysokých škol. Obsahuje 17 tvrzení, na které respondent odpovídá pomocí pětipoložkové škály Lickertovského typu od silně souhlasím (5) po silně nesouhlasím (1). Autor, L. B. Rosenfeld, se snažil objevit, zda ve třídách převažuje komunikační klima suportivní (otevřené) či defenzivní (obránné). Zkoumá tedy komunikaci mezi dvěma různými sociálními statusy učitel – žák.

Dotazník OCDQ – RS – Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary se specializuje na klima školy. V 34 výročí zjišťuje 5 komponent klimatu. Z nich pak vytvoří „index klimatu otevřenosti školy“. Respondenty jsou učitelé a dotazované oblasti hodnotí pomocí čtyřstupňové škály. Každá odpověď má přidělené bodové hodnocení, které ovšem odpovídající neznají. Oblasti postihují vedení školy – ředitele a jeho chování a sebehodnocení učitele.

Existují ale také dotazníky určené přímo a jen učitelům. Je to například dotazník RSA – Responsibility for Student Achievement Questionnaire. Specializuje se na učitele základních a středních škol. Učitele zkoumá z pohledu jeho zodpovědnosti za žákovy úspěchy a neúspěchy ve školní práci. Obsahuje 30 položek, každá má variantu a) a b). Úkolem učitele je mezi tyto varianty podělit 100%. Výsledkem je individuální profil učitele. Pro podmínky České republiky dotazník upravil J. Mareš.

6.1 MCI – My Class Inventory

Dále bych se zaměřil na podrobnější popis metody dotazníku MCI – My Class Inventory (Actual and Preferred short form). Dotazník je určen žákům 3. až 6. třídy základní školy. Je to jeden z mála dotazníků, který lze použít pro tak malé děti. 3.

ročník základní školy je hraniční pro použití dotazníkové metody, kdy už jsou děti schopné vyplnit dotazníky samy. Originál dotazníku byl vytvořen Australany B. J. Fraserem a D. L. Fisherem v roce 1986. Autoři při jeho tvorbě vycházeli z již hotového dotazníku LEI – Learning Environment Inventory, autorů Fräsera, Andersona a Walberga z roku 1982. LEI byl určen žákům středních škol. Pro použití na základní škole bylo tedy nutné ho zjednodušit. Tím byl vytvořen dotazník MCI. Pro svou jednoduchou konstrukci a snadný a rychlý způsob vyhodnocení je dotazník velice oblíben.

Dotazník má dvě podoby – aktuální a preferované klima. Aktuální se zaměřuje na současný stav ve třídě a preferovaný na stav žádoucí. Obě varianty obsahují 25 výroků, které zjišťují 5 proměnných klimatu. Respondent na ně odpovídá dichotomicky ano/ne. Zjišťovanými kategoriemi je spokojenost ve třídě, třenice, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost třídy.

Z administrativního hlediska autoři doporučují zadat nejdříve Preferovanou formu a následně, zhruba po čtrnácti dnech, formu Aktuální. Jak již bylo zmíněno, vyhodnocení je velice jednoduché. Každý výrok, na který respondent odpověděl „ano“, se skóruje 3 body. Výrok s odpovědí „ne“ se skóruje 1 bodem. Výroky bez odpovědi nebo nejasně vyplněné výroky obdrží skóre 2 body. Dotazník také obsahuje výroky označené písmenem R – reverzní, ty jsou skórovány opačně – za odpověď „ano“ 1 bod, za „ne“ body 3. Pro každou proměnnou se body u jednotlivých položek počítají. U každé proměnné, je tedy možné získat maximálně 15 bodů a minimálně bodů 5. Pro ideální klima třídy by se hodnoty proměnných měly pohybovat u spokojenosti a soudržnosti u 15 bodů. Naopak u třenice a obtížnosti by jejich hodnota měla být na 5ti bodech. U hodnoty 5 bodů by se měla pohybovat i soutěživost. V této oblasti se však vyskytují pochybnosti, zda lze soutěživost hodnotit jako negativní. I z výzkumů vyplývá, že děti soutěživost za ryze negativní nepovažují.

Lašek (1998) prováděl výzkumy s použitím obou variant dotazníků. Preferované se zúčastnilo 480 žáků z 24 tříd ZŠ v ČR ve složení 210 chlapců a 270 dívek. Aktuální formu pak vyplnilo 863 žáků z 24 tříd ZŠ v ČR z toho 408 chlapců a 455 dívek. Vzorek škol obsahoval jak školy velkoměst, tak měst menších i venkova. Pro doplnění byl zadán ve dvou výzkumných sondách dotazník MCI – Aktuální i 15 třídním učitelům. Ti

se pokusili vyplnit dotazník tak, jak se domnívají, že je vyplní jejich žáci. Za každého žáka třídy zvlášť, celkem 370 žáků 4. až 6. ročníku. Cílem bylo zjistit, zda se umí učitelé podívat na klima třídy „očima svých žáků“. Výsledky dotazníků byly následně porovnány s výsledky žáků. Byly zkoumány rozdíly v prožívání klimatu dětí městských škol a venkovských škol. Ověřování obou forem dotazníků pokračuje doposud.

Před zahájením výzkumu si výzkumníci formulovali čtyři hypotézy. Pro tuto práci je zajímavá hypotéza číslo 1. Rozdíly mezi chlapci a dívkami v jednotlivých 5 proměnných dotazníků Aktuální a Preferované nebudou významné: nebudou rozdíly ve vnímání klimatu ve skupině chlapců, ani ve skupině dívek, ani mezi skupinami chlapců a dívek.

V závěru výzkumu Lašek tuto hypotézu zamítá. Byly totiž zjištěny významné rozdíly ve vnímání aktuálního klimatu dívkami a chlapci v oblasti třenic, dívky více prožívají soudržnost třídy. V preferovaném klimatu byly také zjištěny podstatné rozdíly. Dívky si přejí klima bez třenic a přály by si soudržnější kolektiv. Chlapci by ocenili více soutěživosti. Při porovnání obou forem vyšlo najevo, že dívky si přejí změny ve všech pěti proměnných. Chlapci si též přejí změny ve všech proměnných, kromě soutěživosti. Zde můžeme říci, že chlapci jsou spokojeni s její úrovní, protože si nepřejí její nárůst ani snížení.

Nejrozsáhlejší výzkum s použitím MCI dotazníků provedla Linková v letech 1999/2000. Výzkumný soubor obsahoval 62 tříd 4. a 5. ročníku standardních i alternativních základních škol v Praze. Celkem tedy 1456 žáků a 62 učitelů. Cílem bylo zjistit psychosociální klima ve školních třídách prvního stupně.

Ve výsledku byla zjištěna vysoká spokojenost žáků, průměrná míra soudržnosti a třenic, poměrně vysoká soutěživost a poměrně nízká pociťovaná obtížnost učení. Zajímavým zjištěním bylo, že se neobjevily významné rozdíly v klimatu tříd běžných a alternativních škol. A to i u často diskutované proměnné – soutěživosti, která je považována za negativní. Z výzkumných výsledků se tedy lze domnívat, že soutěživost se vyskytuje přirozeně v interakci jakékoliv sociální skupiny, ve které se podává nějaký výkon, který je hodnocen. Celkově je tedy možné říci, že klima třídy je v obou typech tříd pociťováno v celku jako příznivé.

U výsledků je však nutné vzít na vědomí, že třídní klima bylo zjišťováno pouze u dětí prvního stupně, klima druhého stupně může být vnímáno odlišně.

7 Výzkum sociálního a fyzikálního klimatu třídy

Výzkumná část diplomové práce se skládá ze dvou typů šetření. Jedno bylo zaměřeno na sociální klima třídy. K tomu jsem použil standardizovaný dotazník MCI-Preferovaná forma a MCI-Aktuální forma. Druhé bylo zaměřeno na klima fyzikální a k jeho výzkumu jsem použil autorský dotazník.

Výzkum byl realizován v jedné třídě základní školy. Jedná se o třetí třídu, ve které působím jako třídní učitel.

Dotazníky jsem zadával ve své třídě osobně. Nejprve byl zadán dotazník MCI-Preferovaná forma a po čtrnácti dnech MCI-Aktuální forma. Po několika týdnech jsem zadal dotazník fyzikálního klimatu. Dotazník MCI-Preferovaná forma vyplnilo 22 žáků. Z toho bylo 14 chlapců a 8 dívek. Dotazník MCI-Aktuální forma vyplnilo celkem 20 žáků, z toho 13 chlapců a 7 dívek. Dotazník fyzikálního klimatu byl administrován 24 žákům, z toho 13 chlapcům a 11 dívkám.

8 Charakteristika školy

Výzkum jsem prováděl v Základní škole Brána jazyků na Praze 1, kde již sedmým rokem pracuji. Tato škola působí na dvou budovách. Ve Vojtěšské ulici, kde sídlí první stupeň, a v Mikulandské ulici, kde působí druhý stupeň základní školy.

Jedná se o fakultní školu s rozšířeným vyučováním jazyků. Nabízí výuku anglického, německého a francouzského jazyka a první cizí jazyk nabízí od třetí třídy s týdenní dotací 5 vyučovacíh hodin a od 6. ročníku žáci přibírají druhý cizí jazyk.

V budově prvního stupně je celkem 15 tříd a počet dětí ve školním roce 2008/2009 je 367. První a druhý ročník pracuje podle Školního vzdělávacího programu „Od dovedností ke vědomostem“. Třetí, čtvrtý a pátý ročník pracuje podle vzdělávacího programu Základní škola s rozšířenou výukou jazyků.

Školní budova prvního stupně byla založena roku 1906. Budova se nachází v samotném centru Prahy, a tak bohužel trpí absencí školního hřiště.

9 Charakteristika třídy

Ve třídě 3.C je ve školním roce 2008/2009 celkem 27 žáků, z toho 16 chlapců a 11 dívek a já zde působím jako třídní učitel.

Vzhledem k tomu, že ve druhé třídě na naší škole probíhají přijímací zkoušky do třetích tříd, jsou potom třetí ročníky sestaveny podle výběru cizích jazyků. 15 žáků studuje anglický jazyk a 12 žáků jazyk německý. Tím pádem žáci mé 3.C nejsou spolu od první třídy. Proto na začátku školního roku jsme společně absolvovali „seznamovací“ školu v přírodě, kde jsem se snažil formou různých kolektivních her o počáteční stmelení kolektivu. A doufám, že úspěšně.

Z tohoto důvodu jsem se také rozhodl provést výzkum sociálního klimatu ve své třídě v rámci své diplomové práce.

Co se školního prospěchu týče, je třída lehce nadprůměrná. V pololetí bylo uděleno celkem 21 vyznamenání, z toho 9 dětí mělo samé jedničky.

Čtyři žáci byli vyšetřeni v pedagogicko-psychologické poradně. Tři z nich jsou vedeni jako integrovaní. Jedna dívka je hodnocena slovně z českého a anglického jazyka.

Sociální zázemí je zastoupeno v širší míře. Jsou zde děti bohatých rodičů, převažuje však průměrný prototyp české rodiny. Taktéž míra neúplných rodin nepřesahuje celorepublikový průměr.

Co se chování žáků týče, jedná se o třídu živou, která má svá specifika. Ale v průběhu prvního pololetí jsem zatím nemusel řešit žádné vážnější prohřešky ani šarvátky.

Spolupráci s rodiči mohu hodnotit jako vynikající. Jejich zájem o dění ve třídě jako takové je nadprůměrný. Podporují nás ve všech aktivitách a také sami přispívají vlastní pomocí při pořádání společných aktivit.

10 Dotazník MCI – Aktuální a Preferované klima třídy

Dotazník obsahuje 25 položek, ke kterým žáci samostatně zaznamenávají svůj souhlas či nesouhlas výběrem možných odpovědí typu „ano-ne“. Výroky zastupují 5 charakteristik klimatu ve třídě:

- a) Spokojenost ve třídě (zjišťuje se vztah žáků k vlastní třídě, rozsah spokojenosti, pohody).
- b) Třenice ve třídě (sonduje se míra a hustota napětí, rozepří a konfliktů mezi žáky).
- c) Soutěživost ve třídě (zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, výše snah pro vyniknutí apod.).
- d) Obtížnost učení (zjišťuje se, jak žáci prožívají požadavky školy, na kolik se jim učení zdá namáhavé).
- e) Soudržnost třídy (rozpoznává se rozsah přátelství a pospolitosti třídy).

Dotazník Naše třída byl vyhodnocen podle těchto parametrů:

- | | |
|-------------------------|----------------------------|
| a) spokojenost ve třídě | - ot. č. 1, 6, 11, 16, 21 |
| b) třenice ve třídě | - ot. č. 2, 7, 12, 17, 22 |
| c) soutěživost ve třídě | - ot. č. 3, 8, 13, 18, 23 |
| d) obtížnost učení | - ot. č. 4, 9, 14, 19, 24 |
| e) soudržnost třídy | - ot. č. 5, 10, 15, 20, 25 |

Hodnocení probíhá podle vzorce odpovědi: každá odpověď ANO = 3 body,

NE = 1 bod. Pouze u otázek č. 6, 9, 10, 16, 24 se skóruje opačně (tedy ANO = 1 bod, NE = 3 body). Neoznačené odpovědi či označené obě varianty byly vyhodnoceny 2 body.

K vyhodnocení dotazníku jsem zvolil výpočet aritmetického průměru pro každou proměnnou. Kladně jsou hodnoceny vyšší hodnoty dosažené u otázek skupin a) a e); u skupin b), c), d) jsou kladně klasifikovány nižší hodnoty.

11 Výsledky výzkumu sociálního klimatu a jejich interpretace

Zjištěné výsledky MCI-A a MCI-P jsem seřadil do tabulek č. 4 – 11

Tabulka č. 4

MCI – A 3.C	Aritmetický průměr	Pásmo běžných hodnot
Spokojenost	13,14	10,0 – 14,4
Třenice	8,95	6,9 – 13,1
Soutěživost	9,18	9,7 – 14,8
Obtížnost	6,95	6,2 – 11,1
Soudržnost	8,77	6,4 – 12,9

Ve třídě 3.C je nejvyšším kladným indexem spokojenost, poukazuje na vysokou, dokonce až velmi vysokou spokojenost žáků v této třídě. Nejvyšším záporným indexem je soutěživost. Žáci vnímají mezi sebou více třenic a soudržnost třídy je spíše průměrná. Obtížnost učení vnímají žáci jako nízkou a soudržnost jako průměrnou.

Tabulka č. 5

MCI – A 3.C – chlapci	Aritmetický průměr	Pásmo běžných hodnot
Spokojenost	10,36	10,0 – 14,4
Třenice	8,78	6,9 – 13,1
Soutěživost	9,42	9,7 – 14,8
Obtížnost	6,42	6,2 – 11,1
Soudržnost	10,43	6,4 – 12,9

U chlapců této třídy je nejvyšším kladným indexem soudržnost, i když se nachází v pásmu průměru. Také spokojenost hodnotí jako průměrnou. Obtížnost školní práce prožívají chlapci jako velmi nízkou. Nejvyšším záporným indexem je zde soutěživost, která se však pohybuje na průměrné úrovni. Třenice ve třídě mají hodnotu také průměrnou.

Tabulka č. 6

MCI – A 3.C – dívky	Aritmetický průměr	Pásmo běžných hodnot
Spokojenost	14,75	10,0 – 14,4
Třenice	9,25	6,9 – 13,1
Soutěživost	8,75	9,7 – 14,8
Obtížnost	7,87	6,2 – 11,1
Soudržnost	7,50	6,4 – 12,9

U dívek je nejvyšším kladným indexem spokojenost. Ta se pohybuje na velmi vysoké úrovni. Naopak soudržnost třídy vnímají jako velmi nízkou. Nejvyšší zápornou hodnotu má index třenic. Obtížnost školní práce prožívají dívky jako nízkou a soutěživost ve třídě hodnotí jako průměrnou.

Tabulka č. 7

MCI – A 3.C	Chlapci	Dívky
Spokojenost	10,36	14,75
Třenice	8,78	9,25
Soutěživost	9,42	8,75
Obtížnost	6,42	7,87
Soudržnost	10,43	7,50

Zajímavé je porovnání v hodnocení klimatu u chlapců a dívek. Dívky jsou v této třídě maximálně spokojeny, ale přitom soudržnost třídy je podle nich velmi nízká. Chlapci na druhou stranu vnímají větší soudržnost dětí, ale spokojenost ve třídě hodnotí jako průměrnou. Dívky oproti chlapcům vnímají více třenic v naší třídě. Jak chlapci, tak dívky hodnotí obtížnost školní práce jako nízkou.

Tabulka č. 8

3.C	MCI – P	MCI – A	
Spokojenost	13	13,14	$P < A$
Třenice	5,9	8,95	$P < A$
Soutěživost	7,35	9,18	$P < A$
Obtížnost	6,9	6,95	$P < A$
Soudržnost	11,5	8,77	$P > A$

Ze srovnání aktuálního a preferovaného klimatu ve 3.C vyplynul požadavek zvýšení pouze u soudržnosti. Tato potřeba je vyšší. Patrnější je rozdíl mezi aktuálním a preferovaným klimatem především v míře třenic a soutěživosti ve třídě. Žáci příliš neprojevili požadavek zvýšení míry spokojenosti a obtížnosti práce ve třídě.

Tabulka č. 9

3.C – chlapci	MCI – P	MCI – A	
Spokojenost	13,15	10,36	$P > A$
Třenice	5,42	8,78	$P < A$
Soutěživost	7,84	9,42	$P < A$
Obtížnost	7	6,42	$P > A$
Soudržnost	12,23	10,43	$P > A$

Ze srovnání aktuálního a preferovaného klimatu u chlapců vyplynul požadavek na zvýšení u spokojenosti a přáli by si třídu, kde by bylo více soudržnosti mezi dětmi. Tyto potřeby jsou vyšší. Projevilo se přání mít ve třídě co nejmenší výskyt třenic (ve skutečnosti se pohybují na průměrné úrovni), a méně soutěživosti. Chlapci neprojevili výrazný požadavek na zvýšení obtížnosti práce ve třídě.

Tabulka č. 10

3.C – dívky	MCI – P	MCI – A	
Spokojenost	12,71	14,75	$P < A$
Třenice	5,28	9,25	$P < A$
Soutěživost	6,42	8,75	$P < A$
Obtížnost	6,71	7,87	$P < A$
Soudržnost	10,14	7,50	$P > A$

Ze srovnání aktuálního a preferovaného klimatu u dívek vyplynul požadavek být více soudržnější, než aktuálně jsou. Chtěly by zakusit klima bez třenic (ve skutečnosti hodnoceny v průměru), méně obtížnou školní práci a sníženou soutěživost ve třídě. Dívky si přejí snížení spokojenosti.

Tabulka č. 11

MCI – P 3.C	Chlapci	Dívky
Spokojenost	13,15	12,71
Třenice	5,42	5,28
Soutěživost	7,84	6,42
Obtížnost	7	6,71
Soudržnost	12,23	10,14

Zajímavé je porovnání v hodnocení preferovaného klimatu u chlapců a dívek. Chlapci by si přáli být ve třídě více spokojenější a soudržnější než dívky. Jak chlapci, tak i dívky si přejí zakusit klima třídy bez třenic. Dívky by si přály lehce snížit soutěživost a obtížnost práce ve třídě.

12 Dotazník fyzikálního klimatu třídy

Pro toto šetření bylo nutné vytvořit autorský dotazník, protože zatím neexistuje žádný standardizovaný. Současně s ním byla tedy ověřována vhodnost dotazníku pro děti prvního stupně základní školy.

Cílem bylo zjistit, zda jsou děti v naší společné třídě (jako fyzikálním prostředí) spokojené, zda mají vše, co potřebují, a zda se jim líbí prostředí, ve kterém tráví podstatnou část svého dne.

Dotazník obsahoval 5 otázek realizovaných jak otevřenou, tak i uzavřenou formou odpovědi. Otevřené otázky byly zastoupeny nedokončenými větami a otázkami, kde bylo nutné odpověď tvořit. Uzavřené položky byly koncipovány jako dichotomické, resp. výběrové s možností vícenásobné volby.

První otázka zjišťovala, jaká je naše současná třída, druhá se specializovala na to, co se žákům ve třídě nejvíce líbí. Ve třetí mohli žáci bez omezení vyjádřit svá přání. Napsat vše, co by ve třídě podle nich nemělo chybět v případě, že by si mohli vybrat, jak třídu zařídí. U prvních dvou otázek nebylo specifikováno, zda mají být odpovědi tvořeny z hlediska prostředí sociálního nebo fyzikálního. Otázka třetí již byla směřována výhradně na fyzikální prostředí. I zde se však ve výsledku objevovaly odpovědi náležící spíše do prostředí sociálního. Tento fakt ukazuje na to, že fyzikální a sociální prvky jsou pro žáky neoddělitelné. Třída je tedy většinou vnímána současně z pohledu jejího vybavení (školní nábytek, pomůcky, počítače apod.) i jako skupina osob a s nimi spojeného prožívání sociálních interakcí. Čtvrtá otázka byla zaměřena na barvy. Otázka pátá měla další podotázky. Všechny se týkaly rozmístění lavic ve třídě, které bylo naznačeno obrázkem, aby byl výběr co nejsnazší. Žáci volili ze tří možností – *A – uspořádání do písmene U*; *B – klasické uspořádání* (řada u dveří; prostřední řada; řada u okna); *C – uspořádání do skupinek* (vždy spojené dvě lavice – čtyři žáci).

12.1 Popis prostředí třídy 3. ročníku

Třída 3.C patří do budovy prvního stupně ve staré zástavbě. Na škole je celkem 15 tříd. Třída se nachází v 2. patře. Okna jsou situována na jižní stranu, do ulice a je vybavena žaluziemi. V letních měsících v době vyučování je třída až příliš zásobena slunečním světlem. Lavice pro dva žáky jsou uspořádány do tvaru písmene U. Toto uspořádání občas měníme. Zejména tehdy, když pracujeme na nějakém skupinovém projektu. Prostor uprostřed využíváme také ke společné práci. Bohužel je zatím bez koberce. Stěny jsou bílé s lakovaným pruhem přibližně do výšky jednoho metru. Kromě lavic jsou ve třídě dvě velké skříně, malé skřínky pro každého žáka, kam si děti ukládají věci na tělocvik a výtvarnou výchovu, dále je to katedra, interaktivní tabule, white board, stolek s počítačem, nástěnky, umyvadlo a odpadkový koš.

Snažím se, aby naše třída působila co nejvíce osobním dojmem. Jedna stěna je pokryta vystavenými výtvarnými pracemi dětí, které po určité době obnovujeme a doplňujeme. Také jsou na ní zavěšeny výukové tabule, které si ale s dětmi sami vyrábíme.

Přední částí třídy dominuje interaktivní tabule a white board. Obzvláště interaktivní tabule je v této třídě asi nejoblíbenější školní pomůckou.

12.2 Výsledky zkoumání fyzikálního klimatu třídy

První otázka měla podobu nedokončené věty, která byla 3krát zopakována. Zadání znělo: „Doplň tuto větu 3x: Naše školní třída je“. Nebylo tedy specifikováno, zda se ptáme na sociální či fyzikální klima. Ve výsledku mělo velkou převahu fyzikální klima, ze kterého bylo zhruba 70% odpovědí.

Nejčastější odpovědi z fyzikálního prostředí bylo „hezká“, následovalo „velká“ a „vybavená“. Pro lepší pochopení „hezká“ by bylo vhodné přiřadit otázku číslo 2. „Na naší školní třídě se mi nejvíce líbí“. To ale není možné, protože by žáky zaváděla k nucenému propojení odpovědí. Můžeme však vyjít z odpovědí druhé otázky jako pomocné. Přitažlivost třídy by mohla být tedy dána zastoupením nástěnek a žákovskými výtvarnými pracemi.

V naší třídě se však nejvíce dětem líbí interaktivní tabule. Je pravdou, že ji používáme velmi často. Žáci na ni mají přístup i o přestávkách, kdy mohou využít jednak vynikající program pro kreslení, jednak dodané výukové hry nebo si zkoušejí další sdílené sešity, které tvoří i ostatní učitelé naší školy.

O velikosti třídy můžeme říct, že je opravdu velká. Patří mezi největší třídy v budově prvního stupně. Proto nám umožňuje vytvořit volný prostor uprostřed třídy, kde můžeme provádět práci i mimo školní lavice.

Z odpovědí sociálního prostředí se na prvním místě nachází „dobrá“, na druhém pak „bezva“ a „super“. Všechny tyto odpovědi by se daly shrnout pod jednu. Žáci jsou v kolektivu spokojeni, což koresponduje s výsledky dotazníku MCI.

Další otázka byla pojata jako možnost vyjádřit všechna přání, která se týkají vybavení třídy.

Mezi volbou dívek a chlapců nebyl rozdíl. Na prvním místě je interaktivní tabule, která je žáky považována za nezbytnou součást třídy. Na dalších místech jsou pak lavice, židle a umyvadlo. Poměrně velkou četnost má požadavek na funkční počítač, který je v naší třídě již delší dobu rozbitý. Žáci, kteří chodí na výuku francouzštiny do jazykové učebny, by ocenili „lavice do tvaru měsíčku“. Další odpovědi již mají četnost malou, vesměs se však jedná o běžné vybavení tříd jako katedra, nástěnky, Skříně, velká okna, učební pomůcky apod.

Závěrem k této otázce by se dalo říci, že děti mají ve třídě vše, co potřebují. Jak je uvedeno v obecném popisu dotazníku, objevily se zde i prvky sociální. Pro úplnost uvádím, že na prvním místě si děti přejí pana učitele, o místo druhé se pak dělí žáci a kamarádi.

V následující části byla žákům položena otázka, zda by chtěli barevné stěny a pokud ano, jaká barva by to měla být.

V naší třídě si děti většinou přály barevné stěny. Pouze pět z nich by nechalo bílou barvu stěn. Žáci si zvolili za vítěznou barvu zelenou. Na dalších místech se pak umístila modrá. Tato barva by měla mít schopnost koncentrovat. Potom následovala barva bílá a žlutá. Malou četnost zde měly mnohonásobné kombinace různých barev. Pouze jedna dívka by chtěla mít na stěnách barevné motivy „sloníků a papoušků“.

Pátá otázka byla směřována na preferované uspořádání. Žákům byly nabídnuty tři varianty uspořádání třídy. Žáci naší třídy vybrali jako ideální variantu *A – uspořádání do písmene U*. To znamená, že jako celku jim současné uspořádání vyhovuje. Celkově na druhém místě se umístila varianta *C – uspořádání do skupinek*. Jako poslední byla dětmi zvolena varianta *B – klasické uspořádání*.

Tabulka č. 12

Preferované uspořádání lavic - 3.C	
Do písmene U	42%
Klasické	21%
Skupinové	37%

Dívky preferují uspořádání lavic do písmene U nebo uspořádání do skupinek.

Tabulka č. 13

Preferované uspořádání lavic – dívky	
Do písmene U	37%
Klasické	26%
Skupinové	37%

Chlapci jsou na tom podobně. Ale přece jenom jim více vyhovuje uspořádání pouze do písmene U.

Tabulka č. 14

Preferované uspořádání lavic – chlapci	
Do písmene U	46%
Klasické	16%
Skupinové	38%

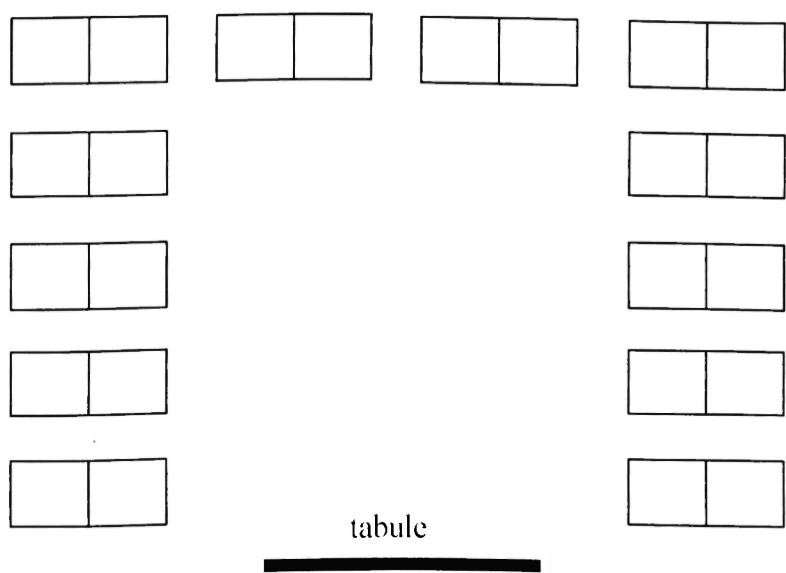
Cílem poslední otázky bylo zjistit, jaká jsou pro žáky populární a nepopulární místa v lavicích. Úkolem žáků bylo do obrázků uspořádání lavic udělat kroužek na místo, kde by chtěli sedět, a křížek na místo, kde by sedět nechtěli. Počet voleb nebyl omezen. Z výsledků jsem určil místa nejvíce a nejméně preferovaná pro dané uspořádání lavic v této třídě. Místa jsou určena jednotlivě, tedy v jedné lavici jsou dvě

různá místa k sezení. Při popisu míst budu vycházet ze stejného předpokladu, který je uveden v zadání otázky – stojíme před tabulí a čelem do třídy.

12.2.1 Uspořádání do písmene U

První nabízená varianta uspořádání obsahuje řadu u dveří, řadu u okna a dvě lavice v čele – levou čelní a pravou čelní lavici (viz Obrázek 3.).

Obrázek 3. – Varianta A – Uspořádání do písmene U



Dívky by nejraději seděly v první lavici řady u okna vlevo. Druhá nejčastější volba byla stejná lavice, stejná řada, ale vpravo. Na místě třetím pak volily místa dvě – čtvrtou lavici u okna vpravo a třetí lavici u dveří vlevo. Naopak za místa nežádoucí označily všechna místa čelních lavic a poslední lavici v řadě u okna vpravo. Chlapci se s dívkami příliš neshodovali. Jako místa, která by volili za dobrá, určili obě čelní lavice s místem vlevo. V zásadě by jim vyhovovala i třetí lavice vlevo v řadě u okna. Následně za místa nežádoucí určili celou první lavici v řadě u okna a poslední lavici v řadě u dveří vlevo. Celkově lze tedy říci, že místa žádoucí jsou pro tuto třídu v levé čelní lavici vlevo a první lavice vlevo v řadě u okna. Nežádoucí jsou pak místa v poslední lavici vlevo v řadě u dveří a poslední lavice vpravo v řadě u okna (viz Obrázek 4.). Je tedy možné, že děti nechťejí být před učitelem schovaní, ale současně se vyhýbají místům, která jsou „přímo na očích“.

Obrázek 4. – Výběr míst 3. ročníku

Ne		Ano					Ne
						Ano	
tabule							

12.2.2 Uspořádání klasické

Další uspořádání třídy, označené jako klasické, obsahuje řadu u dveří, prostřední řadu a řadu u okna (Obrázek 5.).

Obrázek 5. – Varianta B – Klasické uspořádání

tabule					

Dívky nejvíce preferují první lavici vpravo v prostřední řadě. Druhá nejčastější volba byla řada u okna, druhá a třetí lavice vpravo. Na místě třetím pak volily poslední

lavici vpravo v řadě u okna. Naopak za místa nežádoucí označily poslední lavici vpravo v řadě u dveří a také celou třetí lavici ve stejné řadě. Chlapci, stejně jako dívky, preferují celou první lavici v řadě uprostřed. Na druhém místě by volili poslední celou lavici také v řadě prostřední. Naopak za místa nežádoucí určili v řadě u okna první lavici vlevo a poslední celou lavici. Celkově lze tedy říci, že místa žádoucí jsou pro tuto třídu první celá lavice v řadě uprostřed a v téže řadě lavice poslední. Nežádoucí jsou pak místa v první lavici vlevo v řadě u okna, poslední celá lavice ve stejné řadě a v řadě u dveří poslední lavice vpravo (viz. Obrázek 6.)

Obrázek 6. - Výběr míst 3. ročníku

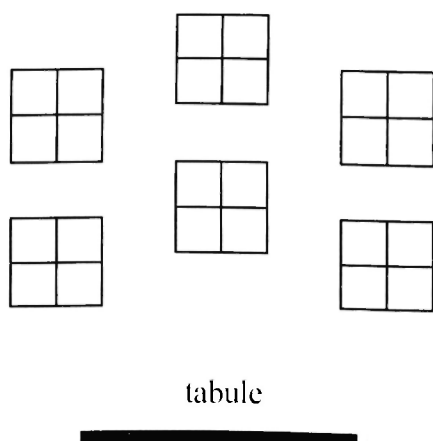
<div></div>	<div>Ne</div>	<div>Ano</div>	<div>Ano</div>	<div>Ne</div>	<div>Ne</div>
<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>
<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>	<div></div>
<div></div>	<div></div>	<div>Ano</div>	<div>Ano</div>	<div>Ne</div>	<div></div>

tabule

12.2.3. Uspořádání do skupinek

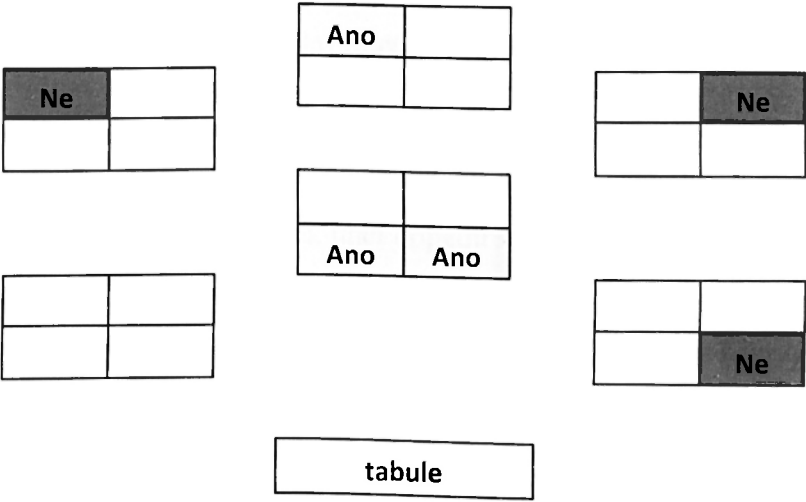
Poslední nabízené uspořádání obsahuje první a druhou skupinku u dveří, uprostřed a u okna, vždy s lavicemi čelem k tabuli a zády k tabuli (Obrázek 7.)

Obrázek 7. – Varianta C – Uspořádání do skupinek



Dívky by preferovaly místo vpravo a vlevo zády k tabuli v první skupince uprostřed. Naopak nechtěly by sedět ve druhé skupince u okna vpravo čelem k tabuli a také v poslední skupince u dveří na obou místech čelem k tabuli. Chlapci by nejraději seděli v první skupince uprostřed vlevo zády k tabuli. Na druhém místě by volili druhou skupinku uprostřed vlevo čelem k tabuli. Nechtěli by sedět v první skupince u okna vpravo zády k tabuli a v druhé skupince také u okna vpravo čelem a vlevo zády k tabuli. Celkově lze tedy říci, že žádoucí jsou pro tuto třídu obě místa zády k tabuli v první skupince uprostřed a také místo vlevo čelem k tabuli opět v řadě uprostřed. Nežádoucí jsou pak místa v první skupince u okna zády k tabuli vpravo, v druhé skupině opět u okna čelem k tabuli vpravo a v poslední skupince u dveří čelem k tabuli vlevo (viz Obrázek 8).

Obrázek 8. – Výběr míst 3. ročníku



13 Shrnutí dosažených výsledků

13.1. Výzkum sociálního klimatu třídy

Celkově vnímané klima třídy lze na základě výsledků šetření označit za velice dobré. Děti nehodnotí učivo jako obtížné, což lze také považovat za faktor ovlivňující výši spokojenosti. Ta je v této třídě velmi vysoká. Ale přesto žáci mezi sebou vnímají více třenic a soudržnost je spíše průměrná. Soutěživost je vnímána na nižší hodnotě, tedy dodává zajímavost výuce, motivuje, ale nepůsobí nadměrný stres a napětí.

13.2. Výzkum fyzikálního klimatu třídy

Výsledkem dotazníku fyzikálního klimatu třídy je několik zjištění.

Fyzikální prostředí je neoddělitelně propojeno s prostředím sociálním. Děti 1. stupně základní školy jsou schopny je oddělit, ale není jim to přirozené, což vyplývá z výsledků třetí otázky. I když byl dotaz směřován na fyzikální prostředí, děti uváděly i prvky prostředí sociálního.

První otázka nám ukázala, že hierarchii potřeb má zažité už takto malé dítě. Dokáže již určit a rozlišit, co je nutné pro dobrou výuku a co ji zlepšuje a pomáhá jí, ale není nezbytné.

Otázka týkající se barev nám potvrdila, že děti mají barvy rády. Rády by je měly i ve školním prostředí. Barva má příznivý vliv na soustředění, aktivitu i zdraví lidí, ale

také vliv čistě estetický. Bohužel jen málo škol se tímto tématem zabývá. Většina škol je vymalována na bílo, maximálně můžeme ještě objevit nevýrazný omyvatelný pruh jiné barvy, který však neplní funkci barevnou, ale spíše hygienickou.

Pátá otázka poukazuje na to, že ve většině tradičních škol přetrvává klasické uspořádání lavic. Na jiná uspořádání má vliv mnoho velice podstatných faktorů. Velikost třídy a počet žáků, úhel dopadu světla, a to zvláště v první a druhé třídě, kdy se žáci učí psát. Důležitá je také ochota učitele ke změně. Ta však musí ustoupit všem výše zmiňovaným faktorům, které by mohly mít přímý vliv na zdravý vývoj dítěte. K tomu, aby žáci nepracovali stále ve stejném prostředí, mají dnes školy různá řešení, která se však odvíjejí od prostorových možností škol a tříd. Nejčastěji jsou to místa pro skupinovou práci a odpočinek s kobercem v zadní části třídy. Pohyb patří mezi základní potřebu dětí. Pokud jim ho příliš omezíme, má to špatný vliv na jejich fyzický stav a ovlivní to i jejich psychiku. Žák je nepozorný a roztěkaný a to snižuje efektivitu výuky.

Závěr

V diplomové práci jsem se věnoval tématu sociálního a fyzikálního klimatu třídy, především ze strany jeho účastníků, tedy žáků.

Úvod do teoretické části tvoří schematické znázornění edukačního prostředí a jeho složek. Popis složek je následně rozdělen do dvou bloků, bloku věnovanému fyzikálnímu prostředí a bloku zaměřenému na prostředí psychosociální. Ve fyzikálním prostředí jsem se zabýval třídou, specifickým prostředím, které slouží k výuce dětí. Věnoval jsem se prostoru a jeho propojení s vybavením nábytkem, jeho osvětlením, akustikou, mikroklimatickými podmínkami a barevností.

Psychosociální prostředí pak popisuje třídu jako sociální skupinu, která se v prostředí fyzikálním vzdělává. Jednotliví žáci zde získávají základní vědomosti, dovednosti, ale také návyky a postoje a především zkušenosti v sociální interakci a komunikaci, které nelze bez přítomnosti dalších lidí získat. Proto je sociální skupina školní třídy velice důležitá pro budoucí život dětí, slouží jako tréninkové prostředí, ve kterém děti své sociální chování a jednání zkouší, zdokonalují a vylepšují. Na jeho základě pak budují „samy sebe“ – sebeobraz, sebepojetí, sebeúctu, sebehodnocení, seberealizaci.

Praktická část popisuje sběr dat v mé třídě, která se nachází v budově základní školy v centru Prahy. Pro získání hodnot sociálního klimatu jsem použil standardizovaný dotazník MCI-Aktuální forma a MCI-Přeferovaná forma, pro oblasti fyzikální jsem zadal autorský dotazník.

Výsledky mého dotazníkového šetření ukazují, že žáci sociální a fyzikální klima vnímají neoddělitelně. Můžeme tedy říci, že klima sociální je podporováno klimatem fyzikálním a naopak.

Literatura a informační zdroje

- (1) BARTKO, D. *Moderní psychohygiena*. Praha: Panorama, 1980.
- (2) BROŽKOVÁ, I. *Dobrodružství baryy*. Praha: SPN, 1982.
- (3) ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- (4) *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD, 2001. (ročenka)
- (5) FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1991. ISBN 80-7178-063-4.
- (6) HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- (7) HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele II.: (Vybraná témata)*. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-553-X.
- (8) KAŇKA, J. *Požadavky na denní osvětlení interiérů a způsoby jejich prokazování* [online]. [2007] [cit.2009-02-09]. Dostupný z WWW: <http://www.cvut.cz/pracoviste/odbor-rozvoje/dokumenty/hab_inaug/hp/hp2007/hp2007-7-kanka.pdf>.
- (9) KRAUMAN, V. *Školní učebna a její zařízení*. Praha: SPN, 1954.
- (10) KUJAL, B., aj. *Pedagogický slovník*. Praha: SPN, 1965.
- (11) LABOUTKA, K.J., KOUKAL, F., JANDA, F. *Pedagogické a hygienické požadavky na stavbu školy*. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1961.
- (12) LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-699-2.
- (13) MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro speciální pedagogy*. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-980-2.

- (14) MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- (15) MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova Universita 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- (16) MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy* [online]. 1998 [cit. 2009-02-03]. Dostupný z WWW: http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf.
- (17) MAREŠ, J., JEŽEK, S., MAREŠ, J. *Sociální klima* [online]. 2003-2005 [cit. 2009-02-03]. Dostupný z WWW: <http://klima.pedagogika.cz/>.
- (18) Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy č.j. 37 014/2005-25. *Věstník MŠMT, sešit 2/2006*.
- (19) PROKOP, J. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. ISBN 80-86039-01-3.
- (20) PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- (21) PRŮCHA, J. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- (22) PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- (23) SCHNEIDEROVÁ, A. *Vztah učitele a žáka: Tematický sešit*. Ostrava: Ateliér Milata, 1994.
- (24) VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: UK, 1992.
- (25) Vyhláška č. 108/2001 Sb. Ministerstva zdravotnictví, kterou se stanoví hygienické požadavky na prostory a provoz škol, předškolních a některých školských zařízení.
- (26) Vyhláška č. 410/2005 o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven na výchovu a vzdělání dětí a mladistvých [online]. 2005 [cit. 2009-02-03]. Dostupný z WWW: <http://www.mver.cz/sbirka/2005/sb141-05.pdf>